Serie Formación y Trabajo Docente 3

La evaluación docente

Entre temores y posibles rupturas

Amalia Homar



Serie Formación y Trabajo Docente

La evaluación docente

Entre temores y posibles rupturas

Serie Formación y Trabajo Docente

La evaluación docente

Entre temores y posibles rupturas

Amalia Homar

Esta publicación fue realizada con el aporte económico de



Lärarförbunet
Central de Educadores
de Suecia

Ediciones



Serie formación y trabajo docente
Dirección
Silvia Andrea Vázquez
Comité científico asesor
Deolidia Martínez, José Tamarit, Rubén Cucuzza, Inés Dussel, Delia Lerner, Susana Celman

Edición del Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte"
Secretaría de Educación y Estadísticas
Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina
IIPMV-CTERA
instituto@ctera.org.ar
educacion@ctera.org.ar

ISBN 978-987-98165-8-5
Impreso en Argentina
Este edición se terminó de imprimir en Noviembre 2009,
en los talleres de Gráfica Alsina 999 S.R.L.

La disputa por el sentido

Poner a circular esta colección de textos pensados para aportar a la formación docente, tanto de grado como permanente, significa avanzar en el cumplimiento de una de las más claras definiciones estratégicas de la CTERA: disputar con construcciones y producciones propias el sentido y la direccionalidad político-pedagógica de la educación y del trabajo docente.
Esta disputa se libra en muchos escenarios: la calle, las paritarias, los dispositivos de formación docente, la construcción de la identidad del trabajador/a de la educación, la investigación, la producción de textos y la sistematización de la práctica pedagógica.
Desde hace muchos años, cumpliendo un mandato constitutivo de la CTERA, se han desarrollado líneas de investigación y formación a través del Instituto y la Escuela de Formación "Marina Vilte" que se han entramado con producciones locales de los sindicatos de nuestra Confederación, y de intelectuales y académicos/as que se han sentido convocados por la idea de la construcción de una escuela pública, popular y democrática que sostiene la CTERA.
Los textos que reúne esta colección tienen un hilo conductor: todos aportan una mirada crítica, contrahegemónica sobre la escuela, los trabajadores/as y el trabajo docente, la evaluación, el conocimiento, etc.
Todos han sido producidos con una mirada puesta en el sujeto que produce el hecho educativo en su cotidianidad: trabajadores/as de todos los niveles y modalidades de la enseñanza.
Se trata de poner en manos de los futuros docentes herramientas que permitan desarmar el conocimiento hegemónico-tecnocrático fuertemente enraizado aún en la formación inicial.
Es en este sentido, que la CTERA hace un aporte significativo al campo de la formación docente con textos no sólo pertinentes y con una clara intencionalidad político-pedagógica, sino que al mismo tiempo garantiza su accesibilidad a los estudiantes.
*"En toda nuestra lucha, los desarrollos de estas herramientas no se ciñeron al rol histórico en el que pretenden situarnos a los docentes como ejecutores de las políticas que diseñan las tecno-burocracias, sino que nos reposicionamos en constructores de propuestas educativas a partir de la reflexión y sistematización de nuestras acciones político-pedagógicas y nos asumimos sujetos plenos hacedores de historia."**

Este es nuestro desafío. Lo asumimos plenamente.

STELLA MALDONADO
Secretaria General - CTERA

** Almazán, Silvia, Trabajo, Conocimiento y Poder. Ed. CTERA, Bs. As. 2002*

INDICE

PRÓLOGO

Bernard Shlink, en su libro *Amores en fuga*, enlaza una serie de relatos en los que narra, de una peculiar manera, relaciones amorosas atravesadas por desencuentros en un contexto de profundas transformaciones sociales, culturales y políticas. Europa, Alemania, caída del muro de Berlín, otros territorios, espacios habitados por sujetos en la segunda mitad del siglo XX.

Estaba leyendo ese libro de cuentos cuando Amalia *Loly* Homar me pidió que escribiera este prólogo. Aceptar su invitación me permitió retomar nuestros diálogos nacidos en los tiempos de elaboración de su tesis de maestría. Desde ambos textos el de Shlink con su pertenencia al mundo de la literatura, y el de Loly, propio de la vida universitaria- comencé a pensar en otros diálogos que dieron origen a estas líneas.

Creo que la perspectiva del libro que hoy se ofrece al lector, tiene que ver con esos cuentos. Se trata, aquí también, de relaciones amorosas atravesadas por desencuentros de sentidos, prácticas y marcas construidas en situaciones diversas, que recogen las huellas de los debates y polémicas propias de las épocas en las que se inscriben. Se trata, también, de los actores individuales y colectivos que jugaron y disputaron, apasionadamente a veces, las múltiples tendencias nacidas en las relaciones colectivas e intersubjetivas que en esos espacios se generaron.

Trabajar el tema de la Evaluación Educativa es, siempre, intentar penetrar en un espacio de complejidades, de tensiones en permanente redefinición, de sentidos, prácticas e intereses no siempre visibles, no siempre convergentes, no siempre sostenidos desde las razones del campo educativo. Cuando el foco se pone en una problemática en particular, como es la que da origen a este libro, *la Evaluación Docente, entre temores y posibles rupturas*, y se intenta trabajarlo desde los significados que construyen directivos y maestros, la complejidad es ineludible y las tensiones van identificándose en cada tramo del estudio.

Intentar hablar sobre los valores del libro no es tarea sencilla, al menos por dos razones; la primera, porque me siento profundamente involucrada en la temática y en el trabajo realizado por su autora durante los años en los que fue estudiando y escribiendo su tesis. La segunda, porque, a mi entender, el texto hoy transformado en libro reúne una serie de méritos difíciles de enumerar en un prólogo. Por esos motivos, mencionaré solo los más significativos.

El texto es producto de una investigación rigurosa, de carácter cualitativo por su intención comprensiva e interpretativa que se articula con abordajes propios de la investigación documental e incluye, para los aspectos pertinentes del objeto de estudio, herramientas provenientes de la lógica y metodología cuantitativa.

El tema presenta una perspectiva definida -recuperar y sistematizar los significados construidos por maestros y directivos referidos a la evaluación de los docentes- pero se sostiene, además, desde múltiples líneas de abordaje: el estudio de enfoques teóricos propios del campo de la evaluación educativa; el análisis de las normativas nacionales y de la provincia de Entre Ríos; la reflexión crítica acerca de las políticas educativas en general y de los dispositivos evaluativos en particular; los *decires* de los docentes y directivos generados a partir de sus prácticas situadas y recogidos en las instancias metodológicas diseñadas para captar la polifonía de voces y perspectivas construidas en el período estudiado.

Otro valor de esta investigación es que, pese a trabajar el caso de la Provincia de Entre Ríos, plantea interrogantes y marcos referenciales desde los cuales construye categorías que podrían transponerse a otros trabajos pensados en nuevas dimensiones trazadas desde espacios y tiempos diferentes.

Creo que la riqueza de este trabajo también tiene que ver con el hecho de que su autora se posiciona en la escritura desde una identidad compleja -sindical, docente de IFD y estudiante de postgrado universitario- que le ha permitido recorrer, interrogarse y comprender las múltiples facetas que conforman la trama de la problemática de la evaluación de los docentes. Y desde allí, *toma postura* con solvencia académica y clara definición política.

Celebro la edición de esta obra, no sólo por su aporte al campo de conocimiento de la Evaluación Educativa, sino, al menos, por dos razones más; porque invita, gracias a su lenguaje reflexivo y problematizador, a continuar investigando estos temas y transitar otros itinerarios a los ya recorridos, y porque reafirma la necesidad de incluir en el diseño y la evaluación de las políticas educativas, a los docentes como actores sociales colectivos en una sociedad democrática. Este libro se constituye, indudablemente desde mi perspectiva, en un puente para poder identificar nuevos interrogantes y pensar, con otros, nuevas propuestas como aporte al campo de la Evaluación Participativa.

Los argentinos hemos dado muestras, a lo largo de nuestra historia, que la Educación Pública es un tema que nos convoca a la participación ciudadana y que tenemos con él relaciones que podrían denominarse, apelando nuevamente al lenguaje literario, como *Amores en fuga,* porque a pesar de las confrontaciones y las diferencias, continúa significando, para muchos de nosotros, algo del orden de lo deseado y lo amado, aunque esto implique, una vez más, como decía Paulo Freire; *nadar contra la corriente*. Amalia Homar y su libro nos acompañan, sin lugar a dudas, en estas prácticas.

Susana Celman / Paraná, Entre Ríos, agosto de 2009.

Introducción

Poner en tensión la relación entre *la evaluación de las prácticas docentes, políticas educativas, carrera docente y normativa*[1] , es una preocupación que se vincula a situaciones de contexto global, donde la evaluación del docente es uno de los temas principales de la agenda política de la década de los 90. La preocupación por producir un conocimiento más acabado sobre las particularidades que adquiere la misma en distintas provincias, focalizando el estudio en la provincia de Entre Ríos[2] , se vincula a los debates instalados al interior de la Confederación de los Trabajadores de la República Argentina CTERA - y del sindicato provincial, Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos AGMER- .

En este libro, producto de una investigación de tesis de maestría, se presentan los resultados que se consideran relevantes para comprender lo que sucede con *la evaluación de las prácticas docentes en Escuelas de EGB 1 y 2*[3] *(educación primaria). El significado que adquiere para directivos y docentes y la concepción presente en la normativa.* Si bien se analiza el caso de la provincia de Entre Ríos, se ubica la problemática en el contexto nacional y latinoamericano, se identifican las políticas educativas hegemónicas de la década del 90 y los supuestos teórico-epistemológicos presentes en las normativas.

Los *decires*[4] de directivos y maestros en esta publicación, se visibilizan al analizar el significado que tiene para ellos la evaluación de las prácticas docentes en escuelas primarias de la provincia de Entre Ríos.

Si bien el proceso de investigación se realizó entre los años 2002 y 2004, se incorporan reflexiones que vinculan la nueva Ley de Educación Nacional y el lugar de la evaluación. A modo de anticipación, se analizan las relaciones entre *evaluación y carrera docente* existente en distintas provincias, intentando develar la fuerte tradición que pareciera existir en las escuelas al identificar "evaluación con control", verificación de rendimientos y medición de resultados de los docentes.

En los distintos capítulos en que se organiza el trabajo se intenta mostrar las fracturas entre:

- La intencionalidad de las políticas educativas expresadas en las normativas y lo que sucede con las prácticas de evaluación en las escuelas.

- Los efectos de las políticas educativas vinculados a la tradición normativa, una formación docente hegemónica y la constitución histórico-política de los

---

[1] *Tema de la investigación cuyos resultados centrales se presentan en este trabajo*

[2] *En el momento que se inicia la investigación ocupo el cargo de Secretaria de Educación de AGMER.*

[3] *Se usa la denominación EGB 1 y 2 porque al momento de realizar la investigación estaba vigente la Ley Federal de Educación.*

[4] *Parafraseando el nombre de la obra de María Saleme.*

maestros como grupo social que ha reducido el trabajo docente a una dimensión técnica, obturando la posibilidad de construir la evaluación del docente desde una perspectiva educativa.

- El discurso centrado en el "deber ser de la evaluación que expresan los docentes" y las *prácticas de evaluación* de las que dan cuenta.
- La necesidad de modificar la concepción de evaluación del docente y los obstáculos que se visualizan para poder pensarla por fuera de la carrera docente y los modos instalados de regulación del trabajo.
- Los desencuentros entre el discurso de los directivos que reconocen la necesidad de que la evaluación de las prácticas docentes sea educativa, transformándola en situación de aprendizaje y las acciones de evaluación que se instalan en las escuelas.

Poner a consideración de los trabajadores de la educación lo que sucede con la *evaluación de los docentes*, es una apuesta ético-política cuya intencionalidad es aportar a la posibilidad de problematizar una práctica muchas veces naturalizada, interrogar su sentido y los significados construidos.

CAPÍTULO I

CONTEXTO, POLÍTICAS EDUCATIVAS Y EVALUACIÓN DEL DOCENTE

"La evaluación debe ser un proceso reflexivo y participativo porque en el mano a mano se pueden defender puntos de vista, reflexionar, fundamentar… llegar a consensos".
Director

El lugar de la evaluación de las prácticas docentes en el sistema educativo

En sus orígenes, la evaluación de los docentes es planteada como un tema de supervisión y tiene como objetivo controlar las actividades. No se planteó con el propósito de mejorar las prácticas sino que se vinculó a la carrera docente a través de instancias formales, utilizando para ello algún tipo de instrumento (cuaderno de actuación, ficha de evaluación y seguimiento). La evaluación es utilizada como instrumento explícito de promoción de la carrera docente. La provisión de puestos de trabajo se realiza a partir de la valoración del trabajo previamente desarrollado, los cursos de perfeccionamiento docente realizados, las titulaciones y antigüedad. La antigüedad en el oficio se aprecia, además, como un monto laboral remunerado y como indicio de experiencia profesional acumulada.

La evaluación se instala, además, en el proceso de formación, como instancia de acreditación de saberes para la obtención del título, y en la misma selección para los puestos de trabajo.

Se busca acreditar o reconocer la existencia de dichas prácticas para la continuidad en el ejercicio de la docencia sostenida, fundamentalmente, en normativas como el Estatuto del Docente y los *concursos* como manera de acceder a los cargos. El Estatuto del Docente (Ley 14.473), sancionado el 12/09/58 durante el gobierno de Frondizi, reconoce en el capítulo de *deberes y derechos*; "el acceso al cargo titular por concurso y publicidad de nóminas de aspirantes, orden de méritos y antecedentes". Este aspecto es retomado en el Estatuto del Docente Entrerriano en su artículo 7° inciso c) y e)[5].

Políticas de formación docente

En un breve recorrido de las políticas educativas de formación docente y su traducción en planes de estudio de formación de maestros en distintos momentos

[5] Estatuto del Docente Entrerriano. Decreto Ley N° 155 - 9/05//62 Art.7º.- c) El derecho al ascenso, al aumento de horas cátedra y al traslado, sin más requisitos que sus antecedentes profesionales y el resultado de los concursos establecidos por este Estatuto.

e) El reconocimiento de los antecedentes profesionales de los aspirantes y el de las nóminas hechas según el orden de mérito para los nombramientos, ascensos, aumento de clases semanales y permutas. (Ver

históricos, es posible identificar la intencionalidad de instalar perspectivas hegemónicas acerca del trabajo docente. Estas definiciones van configurando una espera que se traduce en criterios de evaluación de las prácticas docentes traducidas, en la mayoría de los casos, en normativas educativas y de evaluación.

La selección de contenidos junto a la definición de categorías como *enseñanza, aprendizaje, conocimiento, evaluación,* van configurando una perspectiva de formación docente que se traduce en planes de estudio.

Se podría anticipar que tanto los discursos como las prácticas, se constituyeron desde su origen a partir de una matriz "normalizadora-disciplinadora". El maestro tiene que presentar una serie de cualidades morales y ser, en su papel *moralizador*, portador de normas, principios y pautas de comportamiento. Desde esta perspectiva, se considera que es a través del ejemplo como se logran enseñar estos principios. Ello explica por qué el *"buen maestro"* tiene que reunir cualidades tales como *dignidad, prestigio, moralidad, autoridad, entrega, sacrificio, desinterés*. El maestro *"laico"* conserva intacto *el carácter sacro que le dio origen al oficio*[6]. Esta concepción va unida a la idea de vocación, en tanto llamado interior que no se elige racionalmente y que supone "consagración".

El período comprendido entre la década del 60 y del 70, representó un cambio en el discurso oficial y en el de los especialistas, lo cual significó el pasaje de una concepción ligada a la filosofía de los valores a un modelo tecnocrático-eficientista que concibe a la educación y al trabajo de los docentes como una cuestión técnica.

A partir de los 60, se plantean la ampliación y racionalización del sistema educativo y se incorpora una concepción de la enseñanza que Gimeno Sacristán identifica como *"La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia"* (1990). La planificación de la enseñanza, la evaluación objetiva del rendimiento, la incorporación de tecnologías y la definición de objetivos en función de conductas disociadas en conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, marcaron sus ejes centrales.

Aparece una clara presencia de una *tradición eficientista* que comienza a instalar otra concepción del trabajo docente. El mismo es evaluado como "bueno" en la medida en la que puede acercarse al trabajo de un técnico especializado que planifica y controla tiempos de su tarea, determina objetivos operacionales y evalúa en función del logro de los mismos.

"La reforma curricular del magisterio y la elevación de su formación al nivel superior de enseñanza, representaron una modernización respecto de los ejes centrales que históricamente la caracterizaron, sin cambiarlos sustancialmente... una formación centrada en el control instrumental, sin

---

Anexo General)

[6] *ALLIAUD, Andrea. "Los maestros y su historia: apuntes para la reflexión". En Revista Argentina de Educación N° 18, Año X; Buenos Aires, Septiembre (1992).*

abandonar la fuerte orientación idealista, propia del control simbólico, representa la recuperación de los núcleos históricos del surgimiento y desarrollo del magisterio. Ellos se expresan en la visión normalizadora de la práctica y de los sujetos, y en el papel de "ejemplo moral" y "aplicador" de las normas y métodos que se le ha adscripto históricamente a la docencia."[7]

La dictadura militar de 1976-1983 provocó la clausura definitiva de proyectos educativos democráticos que habían comenzado a instalarse a partir de 1973; la represión a funcionarios, docentes y estudiantes así como la profundización del control ideológico, fueron las marcas preponderantes de esta etapa. Una vez logrado el disciplinamiento de las instituciones educativas en un contexto de disciplinamiento social, la preocupación se centró en los aspectos filosóficos de la formación. "*Su concepción pedagógica se caracterizó por una bizarra de articulación entre libertad individual y represión, fundamentada en el personalismo, filosofía de base aristotélica-tomista desarrollada por Víctor García Hoz.*"[8]

Las dictaduras en la Argentina y en especial, la instaurada en 1976, sometieron a la escuela y a la formación de los docentes a una suerte de oscurantismo a través del control ideológico y de las fuentes de conocimiento.

Con el retorno de la democracia en 1983, se instala un importante debate educativo alrededor de la necesidad de la transformación de las instituciones y de las prácticas escolares afectadas durante tantos años por el control y el aislamiento. Se plantea la discusión sobre la necesidad de transformar las relaciones de poder, modificar el verticalismo autoritario, la pasividad y la competencia individualista. Se generan procesos participativos tendientes a que docentes y estudiantes alcancen autonomía propia y piensen en forma crítica.

Con relación a la formación docente, en 1988 se plantea como experiencia piloto en escuelas normales la modificación del currículum a través del *Proyecto "Maestros de Enseñanza Básica"* (MEB) del que egresaron apenas dos promociones.

Entre 1990 y 1992 se instala el *Programa de "Transformación de la Formación Docente"* (PTFD), interrumpido por la reforma educativa iniciada en 1993.

> "*Las dos propuestas curriculares introducen la idea de 'diseño' que no sólo rompe con la tradición anterior, sino que prevé diversos formatos, articulaciones, secuencias y ritmos. Adoptan la organización en áreas,*

---

[7] DAVINI, María Cristina. "El currículo de formación del magisterio en la Argentina. Planes de estudio y programas de enseñanza". En Propuesta Educativa N realizándose algunas anticipaciones sobre la situación en distintas provincias. N° 19. Año 9, Editorial Novedades Educativas; Buenos Aires, Diciembre (1998).

[8] PUIGGRÓS, Adriana. "Qué pasó en la educación Argentina. Desde la conquista hasta el menemismo". Editorial Kapelusz; Buenos Aires (1996).

integradas por módulos y Talleres y la Residencia Docente. Ambos proyectos se colocan conceptualmente en la línea de la formación docente dirigida a la integración de la teoría y la práctica..."

El retorno a la democracia no alcanza a consolidar la perspectiva de democratización y participación, en la medida en que la reforma educativa la retoma bajo la impronta de la *"calidad educativa"*, la *"actualización científica"* de los contenidos y la *"profesionalización"* del trabajo docente.

Tras estos breves datos históricos que dan cuenta de la impronta de las políticas educativas de formación docente, es posible pensar que la identidad del trabajo docente se conformó a su vez como rol transmisor y ejecutor de definiciones curriculares tomadas en otros espacios. Schön (1987) señala que esta división del trabajo es propia del modelo de racionalidad técnica; por un lado están los que piensan, diagnostican y planifican -los técnicos-; y por otro lado, los que ejecutan, es decir, los docentes. "*La actividad profesional es reducida a una solución instrumental de los problemas que adquiere rigor en la medida que se aplican y utilizan teorías y técnicas científicas.*"[10]

La perspectiva de la evaluación del docente estaría centrada en indagar en qué medida el docente se aproxima a ese *modelo* que se pretende formar. Las huellas que en ese proceso llegan a identificarse con mayor claridad, son aquellas que dan cuenta de la relación entre evaluación y carrera docente.

La instalación del modelo tecnocrático fundamentado en la *Pedagogía por objetivos* y el conductismo y la preocupación de la evaluación por verificar el logro de objetivos a través de instrumentos "confiables y objetivos", se traslada a la evaluación del docente. Si bien en este trabajo no se analizan en forma exhaustiva los instrumentos utilizados en las distintas provincias, una primera mirada sobre éstos permite anticipar que en los mismos aparece la preocupación por evaluar si el docente "logró los objetivos trazados, el rendimiento de los alumnos". Se hace mención a *la enseñanza y/o tarea técnica, aplicación de programas, conducción de aprendizajes.* Se define la evaluación como un *elemento para contrastar o comparar los resultados con los propósitos previstos inicialmente*.[11]

El retorno a la democracia y el proyecto de Transformación Curricular
El caso de la Provincia de Entre Ríos

Con el retorno a la democracia, en nuestro país se intenta restablecer una cultura política basada en la participación social ampliada, acompañada de distintas legislaciones educativas que intentan eliminar aquellas impuestas por

---

[9] *DAVINI, María Cristina. "El currículo de formación del magisterio en la Argentina. Planes de estudio y programas de enseñanza". op.cit.*

[10] *SCHÖN, D.A. (1987): "La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones". Piados; Barcelona (1992).*

[11] *GIMENO SACRISTÁN, J: "Pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia"'. Morata; España*

decreto y de corte autoritario, durante la dictadura (1976- 1983). Las mismas tuvieron su impronta en las distintas provincias argentinas alcanzando distintas particularidades en los sistemas educativos y las instituciones en particular.

La implementación de los cambios en el contexto nacional, reconoce rasgos comunes que pusieron el énfasis en la democratización a través de la expansión de la matrícula, de las relaciones sociales al interior de las instituciones educativas instalando como necesidad la participación en el gobierno escolar (Centros de Estudiantes, Consejos de Escuela), la promoción de pedagogías centradas en el alumno y la generación de espacios institucionales para el trabajo colectivo dentro de la jornada laboral; estos procesos alcanzan particularidades en las distintas provincias.

En el contexto históricopolítico de la provincia de Entre Ríos, en los últimos años de la década del 80 y comienzos de los del 90, se identifican dos hechos educativos importantes, en materia de definiciones de política educativa:

- El proceso de Transformación Curricular iniciado en Entre Ríos en 1986, cuya expansión a todos los niveles y modalidades del sistema educativo se produce al año siguiente. Se inscribe en el marco de las políticas educativas definidas a nivel nacional con el retorno a la democracia, cuyo énfasis está puesto en la transformación de las instituciones y las prácticas docentes desde la participación y distribución del poder.

- La Reforma Educativa neoliberal que se instala en nuestro país en la década del 90 con el propósito de realizar una reforma estructural del sistema educativo. En el marco de las políticas educativas neoliberales, se plantea la necesidad de desarrollar una *"cultura de la evaluación"* ligada a las de eficiencia, eficacia y calidad, y a la necesidad del Estado de distribuir los escasos recursos que está dispuesto a invertir en la educación pública en función de los resultados. Una reforma que centraliza el control ideológico y político del sistema educativo nacional público, descentraliza aspectos administrativos y financieros. En ese contexto, la evaluación del docente aparece junto a un discurso de *"profesionalización del docente"*.

En los últimos años de la década de los 80, en Entre Ríos -al igual que en varias provincias, entre ellas, Neuquén, Río Negro y Misiones- en el marco de las definiciones de las políticas educativas nacionales, se impulsa un proceso que el gobierno de la educación de Entre Ríos define como *transformación curricular* a partir de sostener que *"transformación no implica ruptura, sí cambio*". Se define un nuevo modo de organización de la escuela, del trabajo docente, del tiempo y del espacio, se sostiene una concepción curricular, de aprendizaje, enseñanza y evaluación, que intenta generar rupturas con la existente. Desde el análisis realizado de los documentos, podría plantearse como hipótesis que este proyecto-al decir de Félix Angulo Rasco- tiene como intencionalidad generar un cambio e

innovación en las instituciones educativas.

La Transformación Curricular se inicia en 1986 en un grupo de escuelas medias como experiencia piloto, la cual tuvo continuidad y se expandió a partir de 1987 no sólo a todas las escuelas de este nivel, sino también a escuelas primarias y a la formación docente.

En esta etapa de grandes innovaciones pedagógicas, se pone el acento en:

- La actualización científica de los contenidos de enseñanza, su regionalización y vinculación con la realidad socio-cultural. Se incorpora así la problemática del mundo del trabajo, concebida no como formación para el empleo, sino como objeto de estudio.

- Una organización interdisciplinaria del trabajo docente posibilitada por la extensión del régimen de profesor por cargo y la inclusión de horas extra-áulicas para tareas de equipo, consejerías de curso y proyectos especiales.

- La democratización de las relaciones institucionales con la implementación de los Consejos Consultivos y la organización de los Centros de Estudiantes.

> *"El proyecto de 'Transformación Curricular del Nivel Primario' surge por la necesidad de imprimir una nueva dirección y significación a las prácticas escolares, con la intervención de los sectores involucrados. La participación como factor esencial protagónico que funda los procesos genuinos, es el eje desde el que se define el proyecto curricular."*[12]

En las definiciones que aparecen en distintos documentos, se destaca que *"transformación no implica ruptura, sí cambio"*, implica recreación de aquello que se considera válido y modificación de lo que no lo fue. En función de ello se reconocen y recuperan experiencias previas en las que hay un reconocimiento al planeamiento participativo como uno de sus pilares fundamentales.

El discurso de la transformación curricular

Entre las concepciones y enfoques que se sustentan en el proyecto de transformación curricular se identifican, en la dimensión intencional, los propósitos de la misma:

(1990).

[12] *Zulma Gieco de Morán, directora de Enseñanza Primaria, período 1987-1991. Consejo General de Educación. Entre Ríos.*

a) Revisar diferentes comportamientos y actitudes teniendo como meta el replanteo de la práctica en vistas a la transformación curricular.

b) Hacer de la participación un ejercicio con real incidencia en las decisiones. La participación ha quedado demostrada en anteriores encuentros donde se ha ratificado que la necesidad de cambio no sea sólo de contenidos, sino que vaya más allá, que nos juntemos a analizar las prácticas docentes, las relaciones de docentes y padres."[13]

Uno de los ejes en que se centra la Transformación Curricular, es la mirada al interior de la escuela, cuya función es definida como la de "*habilitar al hombre a operar con los instrumentos necesarios para su vida laboral, social, política y cultural a través de su apropiación del conocimiento...*

( )...La escuela debe ser reflejo de la sociedad democrática, con un estilo de relación interpersonal e institucional, participativo y creativo... espacio para el diálogo y el encuentro... ( ) ... ofrecer situaciones de aprendizaje significativo y de interés para los educandos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje." [14]

Desde la dimensión estructural, se define un nuevo modo de pensar la organización de la escuela que se traduce en organización por ciclos, trabajo en equipo docente, tiempos institucionales para el trabajo colectivo y el perfeccionamiento docente centrado en la revisión de la práctica como parte del trabajo institucional. El perfeccionamiento se integra al currículum "*desde una concepción de aprendizaje que deja de visualizarse como producto individual y entendiéndolo como un proceso continuo, integral y grupal; que implica y respeta la diversidad de tiempos y posibilidades...( ) y los acuerdos institucionales.*" [15]

Se define al currículum como "*camino a transitar por todos los integrantes de la comunidad educativa... ( )... fundamento para la acción y la investigación... ( )... espacio para el perfeccionamiento docente...( )... aporte para la organización institucional*". Se lo identifica, además, como "*participativo, flexible, creativo, integrador, transformador,... ( )...su espacio de concreción y unidad de acción es la escuela.*"[16]

Para poner en marcha la transformación educativa se plantean como

---

[13] DOCUMENTO N° 4. "Devolución. Encuentro Supervisores con la Licenciada Ana Cerrutti". Transformación curricular: en Revista Aulas Dinámica, Ediciones Edel; Agosto (1991). (Ver Anexo General)

[14] DOCUMENTO N° 4: op. cit.

[15] GIECO DE MORÁN, Zulma. Directora de Enseñanza Primaria. "Mensaje que aparece en la publicación" Aulas Dinámica, Ediciones Edel; Entre Ríos (1991). (Ver Anexo General)

[16] "Documento Político y objetivos de la Escuela Primaria"'. (Primera Parte). En: "Aulas Dinámica", Ediciones Edel; Entre Ríos (1991). (Ver Anexo General)

estrategias la democratización, participación, descentralización y regionalización.

Para instrumentar el proyecto, desde el año 1989 la comisión que elaboró el Proyecto de Transformación Curricular de la educación primaria, hace circular en las escuelas diversos documentos que fueron trabajados por los docentes en jornadas de análisis y discusión institucional como parte del proceso de perfeccionamiento definido.

Durante 1990, la transformación se inicia a nivel macro con consultas y devoluciones a los docentes, lo que marca un estilo distinto de gestión y de relaciones. En 1991 se instala a nivel institucional, donde la intencionalidad es que el trabajo de los equipos docentes no se reduzca a la aplicación del macro currículum, sino a su reelaboración institucional y local. Para ello se indica en los documentos, que en cada escuela se hará la elección de los docentes para cada ciclo, se conformarán los equipos de trabajo y junto con directivos y supervisores, se acordarán los criterios de organización pedagógico-administrativo de la unidad escolar.

Esta tarea implica, además, una reformulación de los espacios de participación de los padres en la escuela, para un mayor protagonismo de los mismos.

Todo este proceso está acompañado por la acción de perfeccionamiento docente incorporada al desarrollo curricular. Se define establecer la figura del *día institucional*[17] para garantizar la realización de las jornadas de trabajo.

La concepción de ciclo se vincula a la de aprendizaje entendido como proceso integral y cooperativo, se pone énfasis en la importancia de "*aprender con el otro*" y la necesidad de considerar al error como parte del proceso de aprendizaje.

En estrecha relación con esta concepción, se define la evaluación como un momento más del proceso de enseñanza-aprendizaje; una tarea que excede el promover o calificar y está dirigida fundamentalmente a reorientar el proceso.

Se identifican como características propias de la misma la de ser integral, continua y flexible. Se enfatiza la necesidad de incorporar instancias de auto-evaluación y la co-evaluación. En relación a la primera, se indica que es necesario que "*todos los sujetos intervinientes en el acto de aprender y de enseñar ejerciten la reflexión y el sentido crítico, esto es, se auto-evalúen... ( )... la auto-evaluación es una forma de entender la enseñanza y el aprendizaje, orientados hacia la comprensión.*"[18]

[17] *Se define desde el Consejo General de Educación de la provincia, la suspensión de clases para que los docentes puedan trabajar en instancias de perfeccionamiento institucional.*

[18] *Transformación curricular. Dirección de Enseñanza media y Artística. En: Revista Aulas Dinámica. Ediciones Edel; Entre Ríos (1991).*

La co-evaluación "*es compartida por docentes y alumnos o entre docentes de distintas áreas. Implica una puesta en común de las evaluaciones realizadas individualmente y los fundamentos por los cuáles cada una de ellas fue hecha.*"[19]

En los documentos, se indica que tienen que transformarse en objeto de la evaluación los procesos de aprendizaje, la práctica docente y la dinámica institucional.

La transformación curricular y la evaluación de los docentes

Interrogarse acerca del *para qué se evalúa,* no puede desvincularse del contexto histórico y político que la genera y que le otorga sentido y direccionalidad. Desde esta perspectiva, es interesante preguntarse; ¿por qué desde la Transformación Curricular no se avanza en una redefinición, también, de la evaluación del docente? ¿Por qué la preocupación se centró únicamente en revisar y proponer otra concepción de evaluación sólo para el aprendizaje de los alumnos? ¿Por qué si en el discurso se incorpora la necesidad de la auto y co-evaluación y del trabajo en equipos de los docentes, no aparece como preocupación central redefinir también la evaluación del docente?

Es importante señalar que la conducción educativa que impulsa el proceso de transformación curricular, finaliza su gestión en diciembre de 1991, año en el que asume la gobernación de la provincia una nueva gestión justicialista encabezada por el Contador Mario Armando Moine. Si bien explícitamente en un primer momento no plantea abandonar la transformación curricular iniciada, su gestión está fuertemente atravesada por una perspectiva distinta de la educación. Seguramente, este hecho queda confirmado cuando el 24 de abril de 1992 -a escasos meses de iniciada su gestión- el Consejo General de Educación dicta la resolución 578/92, a través de la cual define el *Reglamento del sistema de evaluación profesional del docente entrerriano*. Se define en ella un nuevo instrumento de evaluación del docente; *"la ficha de evaluación y seguimiento"*, sustentado en una perspectiva positivista y conductista y en una concepción de la enseñanza propia de la Pedagogía por Objetivos, donde están ausentes la posibilidad de la auto-evaluación y la co-evaluación, como así también, la posibilidad de participación de los sujetos involucrados en el acto de evaluación.

Esta aparente contradicción entre los planteos de participación, auto-evaluación, co-evaluación y evaluación como un proceso integral y comprensivo sustentado desde la transformación curricular y la instalación de un instrumento que identifica evaluación con medición; ¿no es claro signo del abandono de las concepciones planteadas por la transformación curricular?

El avance de la reforma educativa neoliberal en Entre Ríos a partir de 1995,

---

[19] *Documento Nº 8: Evaluación I. En: Revista Aulas Dinámica. Ediciones Edel. Entre Ríos. 1991.*

marca una clara ruptura con el proceso de *"transformación curricular"* que la provincia había iniciado. Este cambio de paradigma va acompañado de la implementación de políticas de ajuste, como la reducción de las horas extra-áulicas pagas para tareas de equipo y proyectos especiales en el Nivel Medio.

El giro que se define en materia de política educativa, aparece en las primeras definiciones expresadas en el documento *"Acordamos la transformación desde la Ley Federal de Educación"* (Marzo 1995).[20]

En este documento se identifica:

- La decisión de *"asegurar el proceso gradual* y *progresivo de la implementación de la Ley Federal de Educación. Para ello, la Secretaría de Educación* y *el Consejo de Educación brindarán el apoyo técnico necesario* y *las instancias de capacitación..."*
- Se anuncia que los cambios en la provincia se iniciarán en 1996.

Un intento de modificación de la concepción de evaluación del docente

Paradójicamente, en noviembre de 1994, los miembros del Tribunal de Calificaciones y Disciplina[21] elaboran un proyecto alternativo de *ficha de seguimiento y evaluación de la labor docente*. Al respecto, indican que *"este proyecto representa un avance en cuanto a que se propone una evaluación más participativa y priorizar el proceso de enseñanza-aprendizaje al interior de la institución educativa."*[22] En marzo de 1995, los integrantes del Tribunal elaboran una *guía para el uso aproximado de nuevos criterios para el seguimiento y evaluación del docente*, donde se indica, entre otras cuestiones, que *"todos los aspectos e ítems del seguimiento y evaluación del docente, serán aplicados a través de la auto y co-evaluación... para que el docente sea partícipe activo de su proceso de evaluación."*[23]

El instrumento de evaluación propuesto se organiza alrededor de cuatro ejes; el proceso de enseñanza-aprendizaje, institucional, el perfeccionamiento docente y la asistencia. Se indica que la evaluación se realiza *en función de un proyecto coherente que se traduzca en la práctica, en el protagonismo de los alumnos, en la interacción con sus pares y en la participación de la comunidad en el hecho educativo institucional*.

Este proyecto de modificación de la evaluación del docente, pone el acento en varios aspectos definidos en el discurso de la transformación curricular como

---

[20] Cuaderno N° 1 .Serie A. Gobierno de la Provincia de Entre Ríos. Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación. Secretaría de Educación. Consejo General de Educación. 1995.

[21] Órgano colegiado integrado con representantes docentes elegidos por voto directo.

[22] Nota del Tribunal de Calificación y Disciplina del 4/11/94 que lleva la firma de la totalidad de vocales (políticos y gremiales).

[23] Tribunal de Calificaciones y Disciplina. Secretaria de Educación; Entre Ríos (1995).

son; el trabajo en equipo, el protagonismo en la definición del proyecto curricular e institucional, la necesidad de la evaluación permanente, la auto-evaluación y la co-evaluación con participación de los sujetos involucrados.

No logra superarse en el proyecto la tendencia a valorar en los docentes facetas que lo vinculan con la *inculcación* y cuidado de un orden dado, *cuidado y mantenimiento del edificio, mobiliario*; como así también los aspectos *laboriosidad* y *asistencia*.

El hecho de que este proyecto no haya llegado a materializarse, es un indicador de que dentro de las decisiones de política educativa, se tenía la intención de reforzar una concepción del docente como ejecutor de las políticas definidas por quienes conducen la educación en la provincia, es decir, un docente que domine las rutinas de intervención desde una perspectiva técnica. Es por ello, que se puede inferir que seguramente no hay interés en revisar los modos de evaluación del docente ni de comenzar a construirlos desde una perspectiva comprensiva y crítica.

CAPÍTULO II

LA REFORMA EDUCATIVA Y *LA PROFESIONALIZACIÓN DEL DOCENTE*

"Es indispensable reflexionar sobre los supuestos presentes en nuestro trabajo, sobre el qué, para qué, por qué y cómo hacemos lo que hacemos".
Maestro

Susana Celman (2000), al analizar el discurso de la Reforma Educativa de los 90 señala que, desde el mismo se *"instala un nuevo escenario en el cual el docente es renombrado y demandado desde una profesionalidad que encierra, implícita y explícitamente, fuertes cuestionamientos a su formación y a su trabajo concreto en las escuelas concretas. Sospechas de incompetencias ligadas a la evaluación de las competencias, asociadas a los resultados de otras evaluaciones -las del rendimiento de los alumnos- que por sus bajos puntajes otorgados con relación a estándares fijos, se vuelven reforzando la desconfianza hacia quienes ejercieron la enseñanza*". En ese discurso identifica la evaluación del docente como *instrumento de verificación y de control con capacidad de constatar otras presencias y ausencias, "debilidades y fortalezas", legitimar premios y castigos y brindar elementos de información "objetivos y válidos"' para la toma de decisiones.*[24]

El concepto de profesionalización es usado para justificar la transformación de la formación docente, volver co-responsable al colectivo docente y discutir una nueva concepción de la carrera docente. En ese sentido, Contreras (1997) afirma que "*la profesionalización actúa como un modo de garantizar la colaboración, sin discutir los límites de su actuación*". Uno de los dispositivos utilizados para instalar la *"cultura evaluativa"* como mecanismo de regulación del trabajo, es la *"evaluación del docente"*, vinculada a lo que se da en llamar *"reconversión laboral"* para alcanzar la *"profesionalización"*.

El discurso de la reforma se sostiene en el supuesto de que los docentes no están preparados para llevar adelante los cambios propuestos y por eso se hace necesario "reconvertirlos". En esta etapa no se apela a la vocación sino al *"compromiso con los resultados"*. (Diario *Clarín* - Junio 1997)

La capacitación de los docentes es el mecanismo que, dentro de la lógica neoliberal, permitiría *la reconversión* para alcanzar los niveles de eficacia requeridos por las exigencias del mercado. Se plantea un doble objetivo:

---

[24] CELMAN, Susana: "Las políticas de evaluación docente en el marco de las Reformas educativas de los 90.Un encuadre desde el cual interrogar la nueva etapa". II Congreso Internacional de Educación; UBA (2000).

- Proporcionar conocimientos y habilidades para el desempeño en una escuela concebida para preparar individuos aptos para la competencia;
- Disciplinar en la búsqueda individual de la *valoración social*, la *retribución adecuada* y la ubicación correspondiente, según éxitos y rendimientos.

La Red Federal de Formación Docente centraliza la reformulación de los planes de estudios, define los Contenidos Básicos Comunes de la formación docente, se reserva la decisión sobre la habilitación y validez de los nuevos títulos que otorgarán los institutos de formación docente a partir de instancias de acreditación que deben alcanzar los mismos, y centraliza la capacitación de los docentes.

El acento se pone en la necesidad de actualizar contenidos disciplinares sobre la base de la desvalorización de la experiencia; los saberes del enseñar. El oficio de ser maestro se devaluó frente al saber de los "especialistas curriculares" y la gestión institucional.

El conocimiento que se entiende como válido para ser abordado en la capacitación, se presenta organizado en *contenidos procedimentales y actitudinales* y se vincula a aquellos que hagan más eficiente la tarea de enseñanza.

La inclusión de los docentes en la capacitación es compulsiva, ésta se impone como *"necesaria"* para conservar el puesto de trabajo. La asistencia a cursos posibilita obtener las certificaciones que acreditan los saberes y competencias necesarios para permanecer en el sistema educativo.

Las políticas de formación docente instalan la necesidad de profesionalización del docente en un contexto de flexibilización laboral, vinculado a la modificación de la carrera docente. De esta intencionalidad, dan cuenta diversos intentos del Poder Ejecutivo Nacional y del Ministerio de Educación de la Nación.

Antecedentes. Reforma y evaluación de los sistemas educativos

Esta perspectiva de reforma educativa y evaluación instalada con mayor fuerza en nuestro país a partir de los 90, se inserta en definiciones que fueron tomadas en un contexto socio-político más amplio, que instala nuevos significados a la evaluación de los sistemas educativos.

En la década del 80, en Estados Unidos y Europa (y en los 90 en América Latina) la reforma educativa gira su eje hacia la calidad de la enseñanza. Esta perspectiva aparece ligada al discurso de profesionalización del docente, la capacitación, el control del rendimiento de los alumnos a través de pruebas nacionales, la reformulación de los contenidos curriculares y la transformación de los modelos de gestión, detrás de la cual se sostienen cuestionamientos a la formación y a las prácticas docentes.

El discurso neoconservador instala en educación *criterios economicistas de gestión y el reforzamiento del control administrativo.*

El mismo Angulo Rasco señala como características del discurso neoconservador;

a) La implementación de un currículum Nacional (centralizado) y de un sistema Nacional de Evaluación.
b) La instalación de sistemas de evaluación. Estos tienen dos características:

- Comprenden a todo el sistema educativo.
- Se centran en los alumnos, los docentes y las instituciones.

Utilizan diferentes tipos de mediciones; indicadores de calidad, evaluaciones externas de centros, evaluaciones del profesorado, cuestionarios, exámenes, pruebas nacionales.

c) Se instala una cultura política íntimamente relacionada con la tecnocracia. El supuesto en que se sustenta es que los sujetos no son ciudadanos, sino clientes del sistema. Esta conversión se relaciona con los efectos de los sistemas de evaluación, que son los encargados de hacer visibles y *controlar administrativamente* lo que escuelas y docentes están produciendo en cada momento.

d) A través del sistema nacional de evaluación se introduce *"un control más directo y centralizado del currículum y la cultura, el trabajo docente, la organización de los centros de enseñanza y las aspiraciones de los futuros ciudadanos."* [25]

Este modelo de evaluación se ubica en la perspectiva del paradigma psicométrico (Berlak, 1992). Representa la tendencia hegemónica desde donde se piensa e instala la evaluación (Peter Wood, 1987).

Los supuestos en que se sustenta este modelo de evaluación son; *neutralidad valorativa, racionalidad, centralización y universalidad del significado, fragmentación de la psiquis humana.* (Angulo Rasco)

El Estado Evaluador

El Estado Evaluador aparece como un dispositivo para el afianzamiento de un nuevo tipo de Estado y de una nueva racionalidad: *"es el producto de la*

---

[25] *ANGULO RASCO Félix: "La evaluación del sistema educativo: Algunas respuestas críticas al Porqué y Cómo". En: Volver a pensar la educación. Tomo 1. Univ. Málaga; España (1995).*

articulación entre la Ideología Neoliberal y otra de marcado corte anti-estatal."[26]

La evaluación también aparece vinculada, por un lado, a las ideas de *eficiencia*[27]*, eficacia y calidad*[28] y por otro, a la necesidad del Estado de distribuir los escasos recursos que está dispuesto a invertir en la educación pública. Desde la perspectiva neoliberal, la evaluación brindaría una imagen clara del tipo de servicios que brinda cada escuela necesaria para operar sobre éstas, a la vez que aumenta el control y el poder del gobierno central, en un medio caracterizado por la descentralización financiera y la concentración de la toma de decisiones.

Rosa María Torres (2000) señala al respecto; *"El director de escuela tiene que mostrar que su escuela es exitosa según los parámetros esperados, explícita o implícitamente, en cada caso. La educación ha pasado a ser un campo expuesto al marketing".*[29]

La década de los 90 en América Latina

Durante la década del 90, comienza a instalarse en América Latina en el marco de las políticas educativas neoliberales-, la necesidad de desarrollar una *"Cultura de la evaluación"*. El Banco Mundial señalaba, en 1991, que *"un sistema nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación es la piedra angular de las mejoras educativas".*

El denominador común de las reformas propuestas en Latinoamérica se encuentra en el intento de compatibilizar el ajuste estructural con la necesaria transformación del sistema educativo. Se observa una contradicción permanente entre los fines explícitos propuestos, los fines reales y las estrategias que se diseñan para llevarlos a cabo. Mientras los primeros se definen por la lógica reformista, que otorga al conocimiento un rol central en la competitividad de los países, los segundos (fines reales y estrategias) se rigen -en su gran mayoría- por la lógica de reducción del gasto, tal como lo señalan claramente los informes de la OIT de 1996.

El proceso de reforma del sistema educativo, al igual que gran parte de los procesos en curso en los países latinoamericanos, recupera los lineamientos de los organismos financieros internacionales -en especial, el Banco Mundial, el FMI y el BID-, quienes recuperan las recomendaciones de la propuesta de transformación productiva con equidad de CEPAL/ UNESCO. Así se aplicaron medidas tendientes

---

[26] ARDOINO, Jacques y BERGER, Guy. "De una evaluación en migajas a una evaluación en actos. El caso de las universidades". En: "Introducción general". Editorial Andha Matriz; París (1989).

[27] El objeto de lograr sistemas educativos y escuelas eficientes encubre una estrategia de ajuste económico que se traduce en desinversión educativa.

[28] Una concepción de calidad construida sobre la base de la crítica a la escuela e identificada con la necesidad de brindar a los alumnos conocimientos científicos tecnológicos y las competencias para insertarse en las nuevas formas de trabajo y producción frente al avance tecnológico del S. XXI. Desde esta perspectiva, se instala una concepción del currículo por competencias que implica procesos de control ideológicos.

[29] TORRES, Rosa María. "Itinerarios por la educación latinoamericana. Cuadernos de Viaje". Piados; Buenos Aires (2000)

a; descentralizar el sistema educativo, priorizar la educación primaria y reasignar recursos de la educación superior, crear sistemas nacionales de evaluación de la calidad, etc.

En el documento de la CEPAL/UNESCO; *"Educación y conocimiento: ejes de la transformación productiva con equidad"*, aparecen recomendaciones que la Reforma Argentina ha incluido en las nuevas funciones asumidas por el Estado Nacional como el establecimiento de mecanismos de evaluación del rendimiento educativo. En dicho documento, se señala que *"la existencia de un eficaz mecanismo de información y evaluación del rendimiento escolar y docente, permitirá a los 'usuarios' demandar que se eleve la calidad de enseñanza, a los establecimientos mejorar su desempeño y a las autoridades, centrar su acción donde los rendimientos sean más bajos y afecten la equidad del sistema en su conjunto."*

En el documento del Banco Mundial; *"Desafíos para la nueva etapa de la Reforma Educativa en Argentina"* (Agosto de 1999) se expresa; *"desde el comienzo de la década de los 90, Argentina ha venido realizando una transformación radical de su sector educativo. El proceso de reforma global afecta a casi todos los aspectos del sistema educativo, incluyendo currículum, financiamiento, evaluación, organización y gestión, y alcanza a todos los niveles del sistema (preescolar, primaria, secundaria y educación superior)"*.

La instauración en la Argentina del *Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad* (Ley Federal) y la constitución de la *Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria* (Ley Educación de Superior) se inscriben en la lógica del Estado Evaluador.

La creación de un Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad se constituye, desde la perspectiva de estas políticas educativas, en una respuesta a la necesidad de crear un ente centralizado para la producción de *información*.

La reforma educativa en Argentina

La reforma educativa impulsada por el gobierno del presidente Menem, presentado como única alternativa ante la crisis, se asienta sobre un determinado cuerpo legal;

El artículo 75º Inciso 19 de la Constitución Nacional, habilita al gobierno a distribuir la gratuidad en forma equitativa, es decir, elimina el derecho universal a la enseñanza gratuita; además, eleva a nivel constitucional la autonomía universitaria.

La Ley de Transferencia (N° 24.049) de los establecimientos educativos, que significó el traspaso de las escuelas nacionales a las provincias sin presupuesto.

La Ley Federal de Educación N° 24.195 (sancionada en 1993), que reestructura el sistema educativo e instala un modelo semejante a las propuestas conservadoras de principios del siglo XX.

La Ley de Educación Superior, que si bien articula las instituciones

universitarias y terciarias, habilita la reducción de las segundas, la imposición de arancelamientos y la intromisión del Poder Ejecutivo en varios aspectos de la enseñanza y la organización universitaria.

El nuevo rol del Estado en la política educativa puede identificarse con el ajuste de la educación al programa económico neoliberal. La estrategia consiste en:

- Disminuir la responsabilidad del Estado como financiador y proveedor de educación pública.
- Establecer aranceles o subsidios privados en todos los niveles y modalidades, comenzando por la universidad y terminando por la educación básica.
- Achicar el sistema de educación pública al mínimo.

La presentación en sociedad de la *"transformación educativa"* es paradojal. Se monta sobre los principios más conservadores del positivismo con un discurso argumentativamente funcionalista. En boca de los reformistas (tanto funcionarios como académicos que legitiman *científicamente* la propuesta educativa), la educación asume atributos históricamente defendidos por la pedagogía crítica, pero se asientan sobre la base de autoridad, vaciándolos de su contenido transformador. Esto opera a través de dos dispositivos complementarios; la cooptación de categorías críticas y la inversión de su sentido en el proceso de generación de consenso de la reforma.

El programa de la reforma educativa apunta a volver a centralizar los rubros de mayor incidencia en el control ideológico y político del sistema educativo nacional, tanto público como privado, y dejar librado a las provincias aspectos referidos al financiamiento, imponiendo un nuevo sentido a conceptos como descentralización y participación.

El lugar asignado a la evaluación

La creación de un *Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad* (SINEC) significó la instalación de los *Operativos Nacionales de Evaluación,* con los que se recogía información sobre los logros y el rendimiento académico obtenido por los alumnos en áreas específicas de conocimiento, enmarcado dentro de una lógica que resalta la importancia de realizar evaluaciones masivas a fin de sensibilizar tanto a las escuelas como a la sociedad.

Los *operativos nacionales de evaluación de la calidad* dan cuenta de la recentralización de los mecanismos de regulación y control del Estado Evaluador en un sistema educativo supuestamente *"descentralizado"*. La difusión de los resultados muestra la tendencia a la mercantilización del fenómeno educativo y a la instalación de una lógica meritocrática, individualista, basada en la cultura de la competencia.

Los premios otorgados por el Ministerio a las *mejores escuelas*, a las *ganadoras* (como tituló ilustrativamente la prensa), alertaban acerca del

funcionamiento de un modelo competitivo que, en ese contexto, dejaba juntos a los *ganadores* y aglutinaba en una larga fila a los *perdedores*.

Evaluación del docente en Argentina

En 1997, el Poder Ejecutivo impulsa el proyecto de Ley denominado *Fondo de profesionalización docente*. A través del mismo, se intenta avanzar en la carrera docente flexibilizando las relaciones laborales con miras a lograr la profesionalización.

La gestión educativa de la Alianza, conducida por el Ministro de Educación Juan José Llach, avanza en definiciones políticas cuando, a través de la Resolución N° 129/00 del Consejo Federal de Cultura y Educación, establece la realización de una evaluación diagnóstica de los docentes de 1° y 2° Ciclo de la EGB, con el propósito de *apreciar los conocimientos disciplinares y habilidades didácticas en Lengua, Matemática, Biología e Historia.*[30]

La resistencia de los sindicatos docentes nucleados en CTERA, logró interrumpir estos proyectos de avance sobre la modificación de la carrera docente y la intencionalidad de instalar esta perspectiva de evaluación de los docentes. Dentro de los fundamentos que sostiene CTERA, se señala; *"la evaluación del docente debe estar prioritariamente ligada a políticas nacionales de perfeccionamiento y actualización pedagógica y curricular, destinada a desarrollar prácticas docentes dirigidas a resolver los problemas concretos de la comunidad y los alumnos y no a insertar el sistema educativo en las demandas del mercado ...( )... La evaluación tampoco puede ni debe restringirse a la medición de la calidad de los aprendizajes. Es indispensable evaluar el rol protagónico que desempeñan las instituciones educativas y sus actores, que no tienen nunca respuestas mecánicas o amorfas a la voluntad implícita o explícita en las políticas educativas definidas por los gobiernos... ( )... Es un elemento clave para imprimir racionalidad a los procesos de toma de decisiones, es una herramienta de aprendizaje organizacional e institucional... ( )…Debe ser una práctica que posibilite analizar y valorar los procesos educativos en su relación con las demandas sociales, y en la formación de una ciudadanía activa."*[31]

- Por otra parte, CTERA elabora un proyecto alternativo en el que sostiene que la evaluación debe;
- *Contribuir a la elaboración permanente de un diagnóstico global del sistema educativo.*
- *Construir un conocimiento sobre el impacto de las políticas educativas*

[30] *Programa Promoción y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación. Evaluación diagnóstica a docentes al frente de alumnos de 1° y 2° ciclo de la EGB (Ver Anexo General)*

[31] *CTERA: Documento de trabajo: "Evaluación integral diagnóstica del sistema educativo"; Buenos Aires (1999).*

recientes en el sistema y sus actores.

- *Producir información que permita orientar las futuras políticas y acciones dentro del sistema educativo.*
- *Promover el protagonismo de los actores del sistema en la ejecución de los cambios pedagógicos, curriculares, de formación y actualización necesarios.*[32]

El modelo de evaluación que se pretendió instalar a través de la Resolución N° 129/00 del Consejo Federal de Cultura y Educación, intentaba restaurar el modelo lineal proceso-producto, con abstracción de las mediaciones y de la contextualización. En cambio, oculta las características esenciales del proceso que se pretende evaluar. Identifica al buen maestro con aquel que domina el conocimiento de las materias que tiene que enseñar como variable central o excluyente. Queda ausente en este modelo, el reconocimiento de que la práctica docente es una realidad situada que sólo se comprende en el contexto particular, donde hay que considerar las diversidades culturales, las condiciones sociales, las intencionalidades de los sujetos y las opciones axiológicas y condiciones que regulan el proceso de enseñar. Este enfoque *"obtura la dimensión ética y política de la enseñanza, por la cual, un buen profesor es aquel que analiza con ojo crítico y junto con sus alumnos los objetivos de la enseñanza, dentro y fuera de la escuela."*[33]

La relación entre evaluación docente, incentivos salariales e inestabilidad laboral, aparece claramente explicitada en el libro *"Educación para todos"* que el entonces Ministro de Educación de Argentina, Juan Llach, escribiera junto a una de sus colaboradoras, Silvia Montoya, al plantear un nuevo contrato docente:

"Es imprescindible diseñar un nuevo contrato docente, con mejores remuneraciones a cambio de un sistema de incentivos basado en el presentismo y los resultados (...) Los resultados a incluir serían de tres tipos. Por un lado, los aumentos en los puntajes de las pruebas de calidad, en el número de alumnos y en su condición de regulares. Por otro lado, los resultados individuales de cada docente, cuya evaluación estaría a cargo del director, eventualmente con la no objeción de las asociaciones de padres y con instancias de apelación. En tercer lugar, los de las pruebas de calidad periódicas análogas que se toman a los estudiantes. (...) calificaciones muy pobres o resultados escolares reiteradamente insatisfactorios serían causal de despido."[34]

"El contrato de los directores sería de renovación periódica y establecería las metas a obtener en el período de nombramiento. El incumplimiento de las

---

[32] *CTERA: Documento de trabajo citado.*

[33] *DAVINI, María Cristina. "La evaluación de los docentes: perspectivas y debates". En Revista IICE Nº 17; Buenos Aires, Diciembre (2000).*

[34] *LLACH, J. J., MONTOYA, S. y ROLDÁN, F. "Educación para todos"; Córdoba, IERAL (1999).*

metas daría lugar a un nuevo concurso público para nombrar otro director. Una parte de la remuneración de los directores estaría vinculada también con los resultados. Estos serían, al principio, los aumentos en los puntajes de las pruebas de calidad, en el número de alumnos y en su condición de regulares."[35]

En el año 2001, el Ministerio de Educación de la Nación realiza un nuevo avance en el mismo sentido cuando da a conocer el Documento *"Análisis y Estudio de los Criterios Básicos para la Jerarquización de la Profesión Docente"*. La propuesta laboral plantea cinco objetivos; mejorar la tarea profesional, institucionalizar una carrera docente basada en el mérito individual, fortalecer la gestión directa aumentando su poder y haciendo más competitiva su selección, reformular el régimen de licencias y seleccionar docentes más acordes con ciertas especificidades educativas. El segundo y el tercer objetivo, expresan un claro avance hacia una mayor flexibilización laboral y hacia una institución educativa más parecida a la planteada por las propuestas neoliberales.

La evaluación en la Ley de Educación Nacional N° 26.026

La Ley de Educación Nacional, en el Capítulo III, refiere a la *"Información y Evaluación del Sistema Educativo"* e indica que será *"el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología el que tendrá la responsabilidad principal en el desarrollo e implementación de una política de información y evaluación continua y periódica del sistema educativo para la toma de decisiones tendiente al mejoramiento de la calidad de la educación, la justicia social en la asignación de recursos, la transparencia y la participación social"*.

La evaluación del Sistema Educativo no es un acto puntual, sino una dinámica de conocimiento social y público de los procesos e intervenciones educativas. No puede ser una responsabilidad exclusiva de una institución central (nacional), sino el compromiso de todos los sectores y grupos relacionados con el Sistema Educativo. Ha de ser un proceso en el que ni los expertos, ni los gestores políticos tengan poder de decisión y elección exclusiva y última.

Como se señala en varios documentos de CTERA, el proceso de evaluación tiene que ser definido como "*un proceso propio e intrínseco al trabajo mismo de las escuelas, supone posicionarse en el protagonismo colectivo de docentes, estudiantes, directivos y comunidad educativa toda. Es necesario entonces, plantearlo a partir de una transición para avanzar hacia un espacio más integrado, un momento de generar una conciencia reflexiva sobre la propia práctica, es decir, avanzar en la dirección de la auto-evaluación institucional*".

En ese sentido, es altamente riesgosa la definición del Artículo 96 de la Ley de

[35] *LLACH, J. J., MONTOYA, S. y ROLDÁN, F. op. cit.*

Educación cuando señala que "*La política de información y evaluación se concertará en el ámbito del Consejo Federal de Educación. Las jurisdicciones participarán en el desarrollo e implementación del sistema de evaluación e información periódica del sistema educativo, verificando la concordancia con las necesidades de su propia comunidad en la búsqueda de la igualdad educativa y la mejora de la calidad*".

La evaluación no es un tema que pueda definirse desde la centralidad ministerial, sino que debe ser definida claramente desde el protagonismo de los trabajadores de la educación. En el marco de las políticas neoliberales, los trabajadores de la educación han sido invitados a opinar en forma individual e ignorados en el momento de tomar decisiones. Tampoco han sido reconocidos como parte de ese proceso, los estudiantes y demás integrantes de la comunidad educativa.

La creación del *Consejo Nacional de Calidad de la Educación* como órgano de asesoramiento especializado integrado por miembros de la comunidad académica y científica de reconocida trayectoria en la materia, representantes de dicho Ministerio, del Consejo Federal de Educación, del Congreso Nacional, de las organizaciones del trabajo y la producción, y de las organizaciones gremiales docentes, abre otras posibilidades para disputar la concepción política de evaluación y el lugar de los trabajadores de la educación en las acciones que se planifiquen.

Si bien es muy difícil imaginarse que desde un organismo que centraliza la evaluación se pueda desarrollar un proceso sistemático de producción de conocimiento que aporte a la comprensión de las problemáticas educativas desde la perspectiva de la complejidad, la concepción integral de evaluación del sistema enunciada en el art. 95 y la presencia de CTERA en el Consejo Nacional, posibilitan instalar esta disputa.

CAPITULO III

ENCUENTROS Y DESENCUENTROS. PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN Y CARRERA DOCENTE

"El puntaje es necesario para estar más arriba en el listado y poder ascender, pero también es una hipocresía porque no refleja lo que realmente sucede con la práctica docente".

Directivo-

Evaluación y carrera docente. El peso de la tradición y la normativa.

A partir de la sanción del Estatuto del Docente -Ley 14.473, sancionada el 12 de Septiembre de 1958 (Estatuto del Docente Nacional)[36]- y la incorporación en éste de *los concursos* como manera de acceder a los cargos, se legaliza su vinculación a la carrera docente.

La evaluación del docente se plantea como un tema de supervisión que tuvo como objetivo controlar las actividades, no se la pensaba con el propósito de mejorar las prácticas. A través de instancias formales y utilizando algún tipo de instrumento, se buscaba acreditar o reconocer la existencia de dichas prácticas para la continuidad en el ejercicio de la docencia.

Desde esta perspectiva, la evaluación aparece como instrumento explícito de promoción de la carrera docente al establecer un mecanismo para acceder y permanecer en los puestos de trabajo. Seguramente, por eso un director afirma *"ya la tenemos incorporada de toda nuestra vida"*. Esta naturalización de su existencia, quizás, no posibilita problematizar lo instituido.

Pareciera que esta característica sigue vigente en las distintas provincias, ya que los resultados de la evaluación tienen incidencia en la carrera docente y en las posibilidades de ingreso, traslado, pases y ascensos dentro del sistema educativo, como así también, en la posibilidad de alcanzar la estabilidad laboral.

Desde las políticas educativas aparecen iniciativas instrumentales a través de las cuales se organiza la evaluación de las prácticas docentes; serán los supervisores, directores y vicedirectores los encargados de su ejecución. Estas definiciones identifican evaluación como *"Accountability"*[37], es decir, como control, verificación, rendición de cuentas. Las definiciones de las normativas que vinculan evaluación y carrera docente, son utilizadas para *dar cuenta y rendir*

[36] *En el caso de Entre Ríos, Estatuto del Docente Provincial (Decreto- Ley 155/62).*

[37] *MC.CORMICK R. y M. JAMES: "La evaluación del currículum en los Centros Escolares". Morata; Madrid (1996)*

cuentas. Su propósito es determinar en qué medida las prácticas docentes se *acercan o alejan* de aquello que debería ser "la norma", pretende encontrar la coherencia; de allí la vinculación que tiene con la figura del *maestro ideal* o *modelo*.

La evaluación es una opción teórica y política antes que un problema técnico. Se inscribe en un proyecto pedagógico y social más amplio; el modo de comprenderla se relaciona con el modo de entender la problemática social. Definir el para qué, por qué, qué, cómo y quiénes van a evaluar, es una operación política en tanto que distribuye lugares de producción de saber y poder y produce sentidos.

Tanto el *por qué* y el *qué* como el *para qué* se evalúa (uso de sus resultados) determinan el tipo de evaluación empleada. Según la forma que adopte la evaluación, los resultados permitirán tomar decisiones de orden estrictamente pedagógico o decisiones vinculadas a la certificación, la acreditación o las políticas educativas.

Definir un organismo responsable y encuadrar el trabajo docente en lo que fija el Estatuto se vincula, seguramente, a la demanda histórica de los docentes de garantizar la *transparencia del concurso* y evitar *favoritismos* ligados a quienes ejercen el poder político.

Intentando desentrañar los criterios de evaluación[38]

Hablar de evaluación supone reconocer la existencia de un referente en relación con el cual se va a realizar la misma, supone efectuar *"una lectura orientada sobre el objeto que se evalúa, en función de la cual el evaluador se pronuncia sobre la realidad"*[39]. La construcción unilateral del referente, expresado en las normativas que definen la evaluación de los docentes para acceder a los puestos de trabajo a través de los concursos, le quita a la evaluación el carácter democrático.

Si bien es posible reconocer diferencias en las normativas de evaluación alrededor de las cuáles se definen los puntajes que se asignan a los docentes en las instancias de concursos que se organizan en las distintas provincias, hay rasgos que pueden reconocerse como comunes, tales como la titulación, la antigüedad, los antecedentes culturales y la actuación en medios rurales.

---

[38] Para entender qué se evalúa de las prácticas docentes según la normativa, se analizan los criterios fijados en la normativa de concursos de la Provincia de Entre Ríos -Resolución 862/90- , y en la "Reglamentación para la formulación del Registro Evaluación de la Acción Docente y Hoja de Evaluación Anual Profesional, Fundamentación e Instructivo para evaluar la Acción Docente", correspondiente a los docentes de EGB I y II, Anexo II - Resolución N° 1427 del 15 de Mayo de 2002- del Consejo General de Educación. Ambas normativas siguen vigentes.

[39] BERTONI Alicia; POGGI, Teobaldo: "Evaluación; nuevos significados para una práctica compleja". Colección Triángulos Pedagógicos Editorial Kapelusz; Buenos Aires (1986)

Antecedentes de actuación profesional

Los antecedentes de actuación profesional identificados, en muchos casos, como concepto profesional- mantienen su vigencia en la mayoría de las provincias argentinas. No obstante, no forman parte de los criterios de evaluación que se sostienen en las provincias de Santa Fe, Santa Cruz, Mendoza y La Pampa, entre otras.

En otras provincias[40] como San Luis, Río Negro, Neuquén, Ciudad de Buenos Aires, al igual que en Entre Ríos, los antecedentes de actuación profesional refieren a dos aspectos; la calificación numérica obtenida por el docente como concepto profesional anual, y por el tiempo de desempeño en cada año, denominado en algunos casos, *antecedentes de actuación*.

En el caso de la provincia de Entre Ríos, este es un aspecto que tiene un peso significativo en la definición del puntaje total de un docente. En la consulta realizada a los directivos y maestros sobre la calificación obtenida como concepto profesional en los últimos tres años de actuación, el 86% y 90% -respectivamente- responde haber alcanzado las calificaciones que se traducen en concepto *Muy Bueno* y *Sobresaliente*. De éstos, el 65% de los directores y el 53% de los maestros obtuvieron la calificación máxima, lo que posibilita acreditar por la actuación un puntaje promedio de 4,50 puntos por año.

Otro dato relevante es la repetición del mismo concepto en los dos últimos años, tanto a directivos como a maestros.

De la información proporcionada por los directivos y maestros sobre la calificación obtenida como concepto profesional, surgen los siguientes datos:

Cuadro N° 1

Comparativo de la calificación obtenida por los directores
(Período 1998/2000)

	1998		1999		2000	
Calificación	**Cantidad**	**Porcentaje**	**Cantidad**	**Porcentaje**	**Cantidad**	**Porcentaje**
Muy Buena	23	25,27	19	20,88	19	20,88
Sobresaliente	56	61,54	60	65,93	60	65,93
No contesta	12	13,19	12	13,19	12	13,19
Total	91	100	91	100	91	100

[40] *Si bien se analiza específicamente el caso de Entre Ríos, los instrumentos que se utilizan en San Luis, Río Negro, Neuquén, Ciudad de Buenos Aires tienen características similares.*

Cuadro N° 2

Comparativo de la calificación obtenida por los maestros
(Período 1998/2000)

1998			1999		2000	
Calificación	**Cantidad**	**Porcentaje**	**Cantidad**	**Porcentaje**	**Cantidad**	**Porcentaje**
Muy Buena	103	42.04	90	36.73	90	36.73
Sobresaliente	117	47.76	130	53.06	130	53.06
No contesta	25	10.20	25	10.20	25	10.20
Total	245	100.00	245	100.00	245	100.00

La pregunta es en qué medida el resultado de este tipo de evaluación incide en el sostenimiento o modificación de las prácticas docentes de estos directivos y maestros. Si el sentido de la calificación fuera *estimular* el desempeño de los evaluados, al adjudicarse a la gran mayoría calificaciones altas, no se estaría logrando ese efecto. ¿Por qué todos obtienen las calificaciones máximas? ¿Cuál es la legitimidad de esa nota? Los puntajes que se adjudican parecieran tener relación como lo señalan algunos directivos y maestros- por un lado, con la experiencia y antigüedad acumulada, y por otro, con el poder que tiene algún maestro, ya que *"el director no se anima a poner una nota distinta"*. Es importante señalar, además, la contradicción que surge entre un instrumento[41] que pretende evaluar conductas, las que se suponen cambiantes según los tiempos y contextos, y la repetición de la misma nota en distintos años y contextos.

¿Podría vincularse esta situación con la siguiente afirmación de un directivo?;

"La nota no me parece justa. La mayoría de los directivos y docentes tenemos sobresaliente y estamos llenos de errores porque al docente que alcanzó una nota alta, no se la puede bajar. Es como que la adquiriera para toda su carrera docente. El vicedirector de turno pareciera tener la obligación de poner la misma que el docente trae de años anteriores". (Director)

[41] *Registro y Evaluación de la Acción Docente y Hoja de Evaluación Profesional para docentes de EGB I y II (Resolución N° 1427/2002. CGE)*

Es interesante preguntarse si los directores ponen la misma nota a los maestros. ¿La modifican? Si la modifican, ¿se generan conflictos? Un maestro advierte al respecto; *"La evaluación siempre es conflictiva, por eso, muchos directores prefieren repetir la nota... muchas veces se pone una nota para que no cause discrepancias entre el directivo y el docente."*

Otro de los argumentos utilizados para sostener la existencia de la nota es la implicancia que tiene en la carrera docente ya que está directamente relacionada con la adjudicación de un puntaje que define la ubicación del docente en un listado para participar de los concursos.

> *"Esa nota se tendrá en cuenta para su puntaje final al confeccionarse los listados"; "Porque es necesario que el docente tenga un puntaje"; "Es lo que determina el puntaje en razón de los concursos."* (Director)
>
> *"Es importante que la evaluación docente se traduzca en una nota porque de esta forma accede al puntaje que le permite un lugar en las listas para suplencias, titularizaciones, ascensos, etc. Es importante destacar que, a veces, la nota produce fragmentaciones entre los docentes"; "Es una forma visible y práctica de traducir la labor docente y es necesaria a la hora de confeccionar el orden de mérito"; "Hasta que se busque otro criterio para acceder a los cargos, es necesaria la nota por el puntaje..."* (Maestros)[42]
>
> Los mismos maestros marcan la necesidad de llegar a los cargos de ascenso a través de los exámenes de oposición;
>
> *"La nota sirve para tener un puntaje que te da un orden en una lista. Esa lista es la que se tiene en cuenta para ascender, siendo que los cargos directivos tendrían que obtenerse por concurso de oposición..."*

Se estaría aquí, ante la presencia de uno de los usos sociales[43] que tiene la evaluación como es la acreditación para permanecer en el sistema. Es posible, además, identificar el perfil técnico de la evaluación en la medida que se utiliza *"para dar cuenta y rendir cuenta*" (de manera cuantitativa) de los resultados. Este perfil se asocia a la noción de control. El control se efectúa, en este caso, a

---

[42] Orden de mérito, puntaje; son expresiones que refieren a la traducción de la evaluación de los docentes en listados que se confeccionan para acceder a los cargos por concurso.

[43] BARBIER, Jean Marie sostiene que "la historia de la evaluación de las personas agrupa todas las formas de exámenes con nota, certificaciones, calificaciones, selección, evaluación de aptitudes, tests, etc. Las prácticas de evaluación se desarrollaron a partir del momento en que se desarrolló el trabajo asalariado." Desde esta perspectiva, podría encontrarse una explicación a esta necesidad de evaluación de los docentes. Sostiene que "hay relación entre la aparición de los salarios, las calificaciones, el sistema de enseñanza con los diplomas, las jerarquías." En "Práctica de formación, evaluación y análisis." Edición Novedades Educativas.

partir de un elemento externo y anterior como es la *Registro y Evaluación de la Acción Docente y Hoja de Evaluación Anual Profesional*.

La calificación expresada en una nota es arbitraria y se sostiene en enfoques diversos o es construida desde una perspectiva burocrático-administrativa y desde allí, se intenta justificar.

En cambio, el 45% de los directores y el 55% de los maestros, señalan que no es pertinente traducir la evaluación en una nota;

> *"Porque no siempre refleja el desempeño real"; "Muchas veces una nota no encierra todo el accionar del docente"; "Porque un número no es significativo"* (Directores)

> *"En una nota no se ve representada la actuación docente"; "Porque la nota limita, tanto la buena como la mala. El que tiene buena nota piensa que está bien como trabaja y no busca seguir mejorando, y al que tiene mala nota no le interesa superarse porque total, le pagan igual."* (Maestros)

La cuantificación obliga a encerrar en los números, realidades cargadas de matices y de complejidad. La pretendida cientificidad de los números no hace más que enmascarar una realidad compleja.

El 45% de los directivos que piensan que no es pertinente traducir la evaluación de los maestros en una nota afirman que;

> *"Hay aspectos que no se pueden evaluar".* Fundamentan parte de esta postura en distintas reflexiones respecto a lo que entienden por evaluación; *"Debe servir para que el docente crezca profesionalmente; resulta muy difícil evaluar numéricamente ese proceso de continuos aprendizajes que realiza el docente..."* (Director)

> *"Debería ser una crítica constructiva, analizando los aciertos y errores, orientando al docente para que mejore en sus dificultades y los aliente en sus logros"; "La evaluación es un proceso que está encaminado a la mejora y que considera el contexto"; "La evaluación es un proceso donde se producen avances y retrocesos y esto no se puede medir con un número."* (Maestros)

> Aparecería también la idea de que es posible aprender de y con la evaluación;

> *"Si la evaluación es para que el docente logre aprendizajes, dé informes y contribuya a mejorar el establecimiento, es muy difícil de volcar esta información en una expresión numérica."* (Maestros)

Se podrían identificar en estas afirmaciones, las limitaciones de la traducción de la evaluación en un número. ¿Se está vinculando la evaluación con operaciones como estimar, apreciar, pronunciar un juicio cualitativo y, eventualmente, aproximativo sobre la realidad?

Algunos maestros plantean la necesidad de otra concepción de evaluación donde *"se recoja información lo más exhaustivamente posible, de modo tal que se ajuste a las características de cada docente en cada situación y proporcione una información rica y significativa respecto a sus puntos críticos"*. El énfasis pareciera ponerse, en este caso, en una de las instancias que define a la evaluación educativa como es el relevamiento de información.

Aparece también la perspectiva de pensar la evaluación como una actividad de la que debe participar el sujeto evaluado: *"Podría existir un concepto general con la participación del docente"; "Debería ser un tema tratado por los directivos del nivel y no por los técnicos"*. Esta expresión de directivos estaría dando cuenta de la necesidad de poner en debate la evaluación docente con los directos involucrados.

Algunos directores y maestros ven en la "apreciación conceptual", el modo de traducir la evaluación; *"Reemplazaría el número por la nota conceptual porque se adecua a las situaciones de cada docente"*. La visualizan como la que posibilita un espacio de reflexión, de identificación de aciertos y errores y la vinculan a una perspectiva más integradora.

"Considero que una apreciación conceptual es más productiva reflexionando juntos sobre aciertos y errores"; "Es una forma más amplia de evaluar"; "Una nota conceptual es más aclarativa e integradora que una nota numérica que es discriminatoria y competitiva"; "La evaluación conceptual es mucho más beneficiosa y rica, junto a un buen fundamento."

Para algunos directores la nota posibilita el seguimiento, orientación y apoyo a la tarea;

"Si no existiera la nota sería aún más difícil lograr su participación, el mejoramiento de sus prácticas"; "Dejo constancia de mis observaciones cuando creo necesario algún cambio en las estrategias didácticas y creo que en mi escuela sirve como aliciente, apoyo y reconocimiento".

Cuando se compara el puntaje que maestros y directivos obtienen cada año por concepto profesional, aparece un promedio de cuatro puntos. A éste se suma la acumulación de puntajes por antigüedad, ya que si el desempeño alcanza un mínimo de siete meses, se bonifica con 1 punto por cada año trabajado. Al comparar el puntaje anteriormente mencionado con el asignado por haber obtenido otro título (carrera de formación docente de nivel superior) - 4 puntos-,

no quedan dudas que el puntaje anual adjudicado a un docente por su concepto profesional es el que tiene mayor peso.

Al haberse naturalizado la antigüedad como parte de la carrera docente, tanto para la definición salarial como para la adjudicación de puntaje, resulta difícil interrogarse sobre el sentido y el por qué de su valoración. El ejercicio de la práctica docente es, sin lugar a dudas, un indicador de aprendizaje. La pregunta es; ¿qué tipo de aprendizajes? ¿Los que se circunscriben al aula y a lo que allí acontece?; ¿a la relación que el docente establece con los padres?; ¿con otros docentes? ¿Qué espacio tiene en la práctica, la reflexión sobre estos aprendizajes, experiencias y vivencias?

El ejercicio de la práctica puede convertirse en la repetición mecánica de procedimientos habituales y rígidos si no hay espacios compartidos para el análisis, el cuestionamiento, la evaluación. Sólo la reflexión crítica, la pregunta, el análisis de los fundamentos, la confrontación y aporte de otros sujetos, puede ser generador de aprendizajes significativos. La acumulación de antigüedad, en sí misma; ¿genera estas posibilidades?

Actuación en medios rurales

El desempeño en medios rurales adquiere una valoración diferencial, ya que se establece una escala directamente relacionada con la ubicación que tiene la escuela. En la provincia de Entre Ríos, las escuelas son clasificadas según la zona geográfica en que se ubican; inhóspita-muy desfavorable-desfavorable-alejada del radio urbano. La relación que se establece al definir el puntaje se basa en que cuánto más alejada de la ciudad está la escuela, mayor puntaje se acumula[44]. Para obtenerlo, se debe trabajar, por lo menos, siete meses.

¿Esta bonificación fue pensada como un estímulo para conseguir que los maestros atiendan las escuelas rurales? ¿Se parte del supuesto de que atender el plurigrado implica un esfuerzo y preparación para el desempeño, mucho mayor que cuando se trabaja con un único grado? ¿Adjudicar este puntaje adicional significa premiar a los maestros en su esfuerzo y sacrificio? ¿No se transforma este reconocimiento diferencial, por realizar actividades en zonas poco favorables, en la posibilidad de que el docente que acumula “más méritos” deje la escuela rural con más rapidez para trasladarse a la escuela urbana, al acumular mayor puntaje en menor tiempo?

---

[44] Resolución 862 /90 Consejo General de Educación de Entre Ríos, Artículo 62º - La valoración por actuación en medios rurales se bonificará sobre el concepto anual profesional no inferior a bueno, extendido por un lapso no inferior a siete meses y conforme a la siguiente escala:

Zona	***Bonificación***
Inhóspita	*2,50 p.*
Muy desfavorable	*2,00 p.*
Desfavorable	*1,50 p.*
Alejada radio urbano	*0,50 p.*

Antecedentes culturales de valor permanente

Se define aquí el puntaje que se adjudica al docente por su participación en:

- Congresos, encuentros, seminarios, jornadas de carácter educativo.
- Las becas obtenidas por concurso.
- Jornadas y cursos de perfeccionamiento docente.

Iniciativas didáctico- pedagógicas

Aparece un reconocimiento importante a las iniciativas didáctico-pedagógicas (1,50 puntos) pero bajo la condición de ser puestas en práctica, con seguimiento y evaluación, por el Consejo General de Educación. ¿Qué se entiende por iniciativa de carácter pedagógica? ¿Cuáles son los criterios desde los cuales se las encuadra en tal carácter? Si se tiene en cuenta que lo habitual es que el maestro realiza experiencias pero que no las sistematiza, ni escribe sobre ellas, es poco posible que éstas sean reconocidas.

Algunas relaciones posibles entre criterios de evaluación y puntaje adjudicado

A partir de un análisis comparativo sobre el origen del puntaje que un docente puede obtener según la normativa de concursos (Resolución 862/90 CGE), se observa que se valora con un (1) punto;

-El dictado de un curso didáctico para actualización y perfeccionamiento docente auspiciado y/ u organizado por el CGE. (De 31 hasta 100 horas cátedra).
-Asistir a un curso aprobado por el CGE. (De más de 200 horas cátedra).
-Asistir a un curso dictado por el CGE. (1,20 puntos si tiene más de 100 horas).
-Aprobar un curso de postgrado con planes de estudio no menores de 1 año.
-Aprobar un examen o sistema de oposición.

Estos antecedentes tienen el mismo valor que haberse desempeñado, por lo menos, siete meses en un ciclo lectivo.

Se valora con 0,50 puntos;

-Dictar un curso de perfeccionamiento docente de hasta 30 horas cátedra.

-Integrar comisiones asesoras y/ o de estudio, cuya tarea sea la elaboración y/o participación en proyectos.

-Publicar un libro.

Estos antecedentes, tienen el mismo valor que haberse desempeñado, por lo menos, siete meses en un ciclo lectivo en una escuela alejada del radio urbano.

Los criterios de evaluación definidos en la normativa de concursos dan cuenta de una definición de la carrera docente desde una perspectiva jerárquica, que deposita la responsabilidad de la evaluación siempre en el superior inmediato a quién adjudica el poder de contralor (director, supervisor, director

departamental, jurado de concursos). Sobrevalora la actuación profesional del docente[45], ya que la calificación obtenida en calidad de *"concepto"* tiene un fuerte peso sobre los demás aspectos que toma en consideración. Tanto la actuación en medios rurales como la antigüedad, están legitimadas como otra posibilidad de obtención de puntaje sin mediar ningún tipo de evaluación del desempeño. Los antecedentes culturales de valor permanente, como son las instancias de perfeccionamiento docente, tienen un peso menor respecto a los otros aspectos.

Desde estos criterios de evaluación, podría pensarse que *"la experiencia"* evaluada a través del indicador de la antigüedad es valorada como la que proporciona las mejores condiciones para el desempeño y se transforma en garantía de permanencia dentro del sistema educativo.

El análisis de las calificaciones obtenidas, tanto por maestros como por directivos encuestados (datos cuadros 1 y 2), estaría mostrando una contradicción con las prescripciones de la norma *controlar el trabajo del docente* para que pueda o no permanecer en el sistema, lo cual le hace perder legitimidad. Si el efecto fuera, como sostienen directivos y maestros *estimular, incentivar*, al ser masivas las calificaciones altas, no estaría logrando tal efecto. Otra contradicción importante es la existencia de un instrumento que pretende evaluar conductas, las que se suponen cambiantes según los tiempos y contextos, y la repetición de la misma nota en distintos tiempos y contextos. Seguramente, esta situación tiene algún tipo de relación con lo que afirma un maestro cuando dice; *"la evaluación siempre es conflictiva, por eso, muchos directores prefieren repetir la nota"*.

Leer detrás de la trama: supuestos epistemológicos

La evaluación; ¿un problema de medición y control?

La resolución N° 1427 del 15 de Mayo de 2002 del Consejo General de Educación, refiere a la *Reglamentación para la formulación del Registro de Evaluación de la Acción Docente*. Define el instrumento de evaluación al que denomina *Hoja de Evaluación Anual Profesional* y explicita los fundamentos en que se sostiene. Incorpora un Instructivo para evaluar la *Acción Docente* de maestros y directivos de la provincia de Entre Ríos.

Si bien este instrumento reemplaza a los que se habían puesto en vigencia a través normativas anteriores[46], no existen diferencias sustanciales en cuanto a los supuestos teórico-epistemológicos que subyacen, ya que en las tres normativas se transcriben textualmente los distintos conceptos de la anterior. Sólo se modifica el instrumento de evaluación, al que en este último caso se denomina *registro de evaluación de la acción docente*.

---

[45] Expresada en este caso en el "Registro y Evaluación de la Acción Docente y Hoja de Evaluación Anual Profesional."

[46] Resolución 2032/86 y Resolución 578/92 del "Reglamento del sistema de evaluación profesional del docente entrerriano."

La necesidad de actualización de las normas e instrumentos de Evaluación Docente, se ajusta según la fundamentación de la resolución antes mencionada- al nuevo rol definido por la Ley Federal de Educación. (Art. 46 Inciso i y Artículo 47)

En los considerandos de la resolución, se define la evaluación *como un proceso formativo e integral que involucra a todos los actores intervinientes en el proceso enseñanza-aprendizaje... debe constituir una actividad de comunicación que genere participación, compromiso y toma de decisiones efectivas*. En los fundamentos se la identifica *como un mecanismo de aprendizaje, como un procedimiento para obtener información y un saber acerca de las instituciones educativas para su mejoramiento*. Cuando se analiza el "*Instructivo para evaluar la Acción Docente",* lo que aparece es un listado exhaustivo de prescripciones que intentan homogeneizar el proceso de evaluación y transforman la misma en un problema de medición y en una problemática centrada en el cumplimiento de un trámite administrativo.

El *énfasis burocrático* (Mc Donald- 1993)[47] se pone de manifiesto cuando en la misma resolución se especifican aspectos vinculados a:

-La extensión de los conceptos.
-La notificación y disidencia.
-La disidencia.
-De las medidas correctivas y disciplinarias
-Del personal evaluador y de la calificación.

El evaluador y los mecanismos de control

La preocupación por el trámite administrativo queda evidenciada cuando se indica a los directores y supervisores cuál es el momento más oportuno para realizar una reunión, a fin de *asesorar al personal docente sobre los deberes y derechos que le son inherentes, acordando y consensuado criterios para la evaluación de su desempeño profesional*. La posibilidad de discutir criterios de evaluación quedan excluidos en la medida que la propia normativa los define al desagregar en conductas pretendidamente "*observables*", cada uno de los aspectos a evaluar.

El lugar de ejecutor en que se coloca al evaluador, aparece definido con claridad cuando se indica el mecanismo al que debe ajustarse y el énfasis en respetar instancias jerárquicas establecidas en la organización del sistema

[47] *MAC DONALD, B. "La evaluación y control de la educación". En SACRISTáN, Gimeno y PEREZ GOMEZ, Ángel. "La enseñanza: su teoría y su práctica". Editorial Akal; Madrid (1983).*

educativo.

El análisis del *Reglamento para la Evaluación Profesional Docente* y las instrucciones que se dan para la elaboración del *"Registro y Evaluación de la Acción Docente"*, indican que el concepto de evaluación se asimila a medición, lo que implica limitar su significado y la complejidad propia de la misma. En ese sentido, la evaluación vuelve a ser asimilable al concepto de *"Accountability"*, anteriormente mencionado.

Jacques Ardoino analiza las consecuencias que genera identificar evaluación con control:

a) "Modeliza", subordinando a la existencia de una norma constitutiva su polo de referencia y su instrumento de medida. [48]

b) Tiene implícita una concepción del tiempo irreversible. "*El control supone fundamentalmente poder ser siempre el mismo, ejercerse de la misma manera (procedimientos) en todos los tiempos y en todos los lugares, cualquiera sean los agentes controladores, perfectamente sustituibles los unos por los otros*"[49]. La normativa establece tiempos de desempeño que necesita un maestro para ser evaluado, tiempos para realizar el trámite administrativo, para *instruir* a los docentes sobre sus deberes y derechos, para plantear a los maestros su disidencia frente a la calificación que el director les adjudica. Se supone también que cualquier director evalúa a los docentes del mismo modo si se ajusta a las pautas reglamentarias.

La evaluación de la práctica docente es pensada como una actividad exclusiva del superior jerárquico (vicedirector, director). Si bien el evaluado puede plantear su disidencia cuando no acuerda con la calificación obtenida, y está prevista la intervención del supervisor y del Tribunal de Calificación y Disciplina en caso de no arribarse a un acuerdo, la calificación es un acto individual y exclusivo del superior jerárquico, donde al maestro no le queda ningún margen de participación. Ello implica, además, adjudicar al director una importante cuota de poder. La obligación de fundamentar la calificación es del evaluador hacia el superior inmediato, y no hacia el evaluado.

Constatar la ejecución o no de instrucciones recibidas, elimina en el directivo la pregunta del por qué y el para qué de la evaluación. *"No es la eficacia práctica, no es la optimización de la acción, lo que constituye la preocupación dominante. Es la eficacia simbólica que es entendida finalmente como la articulación entre constatar y sancionar".*[50]

---

[48] *ARDOINO, Jacques y BERGER, Guy. "De una evaluación en migajas a una evaluación en actos. El caso de las universidades". En: "Introducción general", Editorial Andha Matriz; París (1989).*

[49] *ARDOINO, Jacques. op. cit.*

[50] *ARDOINO, Jacques. op. cit.*

Vinculación entre prácticas docentes y evaluación

Identificar *"sistema de evaluación"* con *"formulación del concepto profesional"*, implica un reduccionismo y simplificación de una situación que se caracteriza por la complejidad y deja fuera la posibilidad de reflexionar, revisar, replantear y modificar la práctica docente.

Al igual que la evaluación, la práctica docente es altamente compleja, una multiplicidad de dimensiones operan en ella. La simultaneidad desde la que éstas se expresan, hace que los resultados sean, en gran medida, imprevisibles. La normativa deja afuera la posibilidad de esta mirada. Otro signo característico de la práctica docente son los valores que se ponen en juego.

"*Tanto el porqué se evalúa (intenciones) como el para qué se evalúa (uso de los resultados) determinan el tipo de evaluación empleada. Por otra parte, según la forma que adopte la evaluación, los resultados permitirán tomar decisiones estrictamente pedagógicas o decisiones vinculadas a la certificación, acreditación o a políticas educativas orientadas hacia el sistema educativo.*"[51]

La importancia que se le adjudica al concepto profesional y, por ende, a la calificación obtenida por el docente, queda claramente expresada cuando en el artículo 8° del Estatuto del Docente se dice; "*Para el ingreso en la docencia como titular, en caso de registrar servicios, es requisito indispensable haber obtenido concepto profesional no inferior a bueno.*"[52]

Qué conocimiento se construye en las escuelas sobre la *evaluación del docente*

Intentar comprender el por qué y el para qué de la evaluación de las prácticas docentes, significa reconocer que se sostienen en una concepción de conocimiento, currículum, enseñanza y aprendizaje por la ligazón que estos conceptos tienen con la evaluación.

Si el conocimiento es una construcción histórica y socio-cultural, dinámica, cuyo carácter es dialéctico y temporal, para comprender las prácticas evaluativas se hace necesario atender a diversas perspectivas. Una de ellas tiene que ver con el contexto histórico-político en que se producen, las connotaciones que se fueron constituyendo de *lo que se espera de un docente* desde las políticas de formación docente hegemónicas y la constitución histórica de los maestros como *grupo social*.

En ese sentido, cuando se analiza el instrumento de evaluación[53] del docente de la provincia de Entre Ríos, al recuperar las perspectivas construidas históricamente respecto al modelo de docente que las políticas de formación

[51] *BERTONI, Alicia; POGGI, Margarita, TEOBALDO, Marta. "Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja". Capítulo: Los significados de la evaluación educativa: alternativas teóricas. Editorial Kapelusz; Buenos Aires (1997).*

[52] *ESTATUTO DEL DOCENTE ENTRERRIANO.*

[53] *Registro y Evaluación de la Acción Docente*

docente han intentado instalar, se identifica en los aspectos que se pretenden evaluar, la impronta del normalismo traducida en actitudes personales que den cuenta de la "*sensibilidad y sobriedad por el cuidado personal… refleja en su comunicación simpatía, tolerancia… contribuye al mantenimiento y mejoramiento del patrimonio institucional… aporta al cuidado y organización de recursos institucionales (mobiliarios, material didáctico, bibliográficos, recreos, etc.) ...responde en tiempo y forma, de manera adecuada a las tareas administrativas que su institución le requiere… se esmera en la presentación correcta y a término de la documentación guardando forma, caligrafía, ortografía y redacción…*" Las mismas, hacen referencia a una serie de cualidades morales y pautas de comportamiento esperadas, vinculadas a la significación que ha adquirido la relación *maestro-vocación*. También se definen actividades asignadas al maestro que no se relacionan directamente con la tarea de enseñar, como son las administrativas y las responsabilidades asignadas respecto al patrimonio institucional.

La perspectiva tecnocrática y del *maestro especialista*, se visualiza en aspectos definidos en lo que se denomina "dimensión didáctica pedagógica" y se indica; *Aplica el currículum… Interpreta y adapta el PEI a sus quehaceres institucionales y áulicos… Selecciona y organiza contenidos, estrategias de enseñanza y evaluación de acuerdo al PEI… Tiene en cuenta en su acción didáctica la enseñanza de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales… Selecciona métodos, técnicas, recursos y actividades de acuerdo a una priorización de contenidos significativos… Es capaz y creativo para redistribuir tiempos, espacios y agrupamientos…*

El instrumento define de manera simplificada y reduccionista las prácticas docentes y deja afuera la posibilidad de evaluarlas en su complejidad al desagregarlas en un listado analítico de conductas, aceptando que todas "*valen*" igual y que pertenecen a una misma categoría o clase. En ese sentido, el 45 % de los directivos y el 55 % de los maestros, señala que no es pertinente traducir la evaluación en una nota. La cuantificación obliga a encerrar en números, realidades cargadas de matices como son las prácticas docentes.

La intencionalidad del control aparece clara, si se tiene en cuenta que uno de los procedimientos para ejercerlo es la *medida*. La medida del comportamiento se operativiza cuando se establecen objetivos en términos de conductas observables.

La contradicción entre la definición de evaluación que se sostiene en la normativa ("*es una propuesta reflexiva y fundamentada que intenta avanzar permanentemente en la formación de la persona*"…"*Implica siempre relevamiento de información, análisis de datos, producción de conclusiones, comunicación con los actores implicados y reflexión para la toma de decisiones*") y el instrumento organizado en distintas dimensiones que se desagregan en un listado analítico de conductas que se deben sumar, dividir y promediar, aceptando que todas "valen" igual y pertenecen a una misma categoría o clase, refuerza el

lugar de la evaluación como control. Otras contradicciones se identifican cuando se pretende evaluar "*el desempeño de un rol activo, si se trabaja desde una visión pluralista y democrática, si se promueven experiencias de innovación y/o investigación, si se promueve el trabajo cooperativo*" y la definición sobre que la evaluación sea un acto exclusivo del directivo, dejando fuera la posibilidad de instancias de auto y co-evaluación.

En la normativa se especifica; *"En la hoja se vuelcan los puntajes obtenidos en cada uno de los ejes evaluados; el promedio de estos puntajes es lo que determina la Calificación Final y su correspondiente traducción conceptual*[54]*; para lo cual se deberá considerar con centésimos sin redondeo"*. ¿De qué proceso se está hablando cuando se plantea mantener la precisión matemática? Uno de los supuestos es que, mediante la suma y promedio de las calificaciones asignadas al maestro, cuando ese puntaje se identifica con 10 (diez) se estaría ante el "*maestro ideal*".

La rendición de cuentas además, aparece planteada con un carácter legalista y jerárquico; es una evaluación de sentido único (de los directores a los maestros, de los supervisores a los directores). Estos procedimientos de rendición de cuentas, tienen previstas sanciones que pueden traducirse en la disminución del puntaje en el concepto profesional y, como consecuencia de ello, en el listado que se organiza para participar de los concursos y aspirar a un puesto laboral.

Estas definiciones se enmarcan en una concepción positivista del conocimiento y conductista del aprendizaje. Instalan una definición de aprendizaje que se sostiene en la modificación de la conducta y la actividad del docente como una acción instrumental dirigida a la solución de problemas, mediante la aplicación de teorías y técnicas. Aparece así la intencionalidad de transformar la enseñanza en la formación de destrezas para alcanzar determinados objetivos concretos, un modo de disciplinamiento y control social; el proceso pedagógico como proceso de adaptación de los sujetos, la evaluación como mecanismo de control y medición desde una perspectiva de supuesta neutralidad y objetividad, dejando afuera la posibilidad de reconocer que en la práctica docente se incluyen diversidad de metas, controversias de objetivos, problemas vinculados al uso del poder, estructuras organizativas escolares que la facilitan u obstaculizan, posibilidades de participación, existencia de conflictos de intereses, multiplicidad de interpretaciones, perspectivas teóricas y cosmovisiones muchas veces contradictorias, aunque en la misma normativa pretenda evaluar si el docente *participa en equipos docentes para el análisis y elaboración de estrategias para atender la diversidad cultural, los diferentes*

---

[54] Se refiere a "los valores numéricos del puntaje total del concepto, los que deben guardar la siguiente equivalencia conceptual":
70 o más..........................Sobresaliente.
69 a 54.............................Muy bueno
53 a 38............................Bueno
37 a 22.......................... Regular
Menos de 22.................. Deficiente - En guía de sugerencias que permitan evaluar la acción docente.

estilos y/o teorías de aprendizaje... Propone situaciones pedagógicas innovadoras acordes al PEI.

Se concibe al currículum desde una perspectiva tecnocrática cuyo desarrollo se realiza en una institución burocrática, cuya organización es vertical en un sistema centralizado de decisiones, en la que los docentes tienen que cumplir las indicaciones propuestas e impuestas desde la misma norma. De ese modo se trata de controlar y disciplinar fundamentalmente el trabajo del docente.

Como señala Susana Barco (1994), las perspectivas tecnicistas, que parten de la consideración incorrecta de su propia asepsia, focalizan la mirada en el dominio y control de procedimientos didácticos centrados en los medios, que sometidos a control de calidad científica, crean una legitimidad cuestionable, en tanto a que no todo lo que responde a criterios científicos implica bondad ética como dimensión humana.

El análisis de la normativa, da cuenta de un modelo de evaluación prescriptivo en cuanto a la naturaleza del conocimiento como a su adquisición, a través de criterios prefijados, unido a una concepción de evaluación como medición, expresada en los puntajes adjudicados por ítem. Seguramente por eso, el 43% de los directivos considera que el instrumento de evaluación del docente *"presenta en forma fragmentada las conductas a evaluar e incluye aspectos poco significativos"*. No obstante, reconoce que es un instrumento que *facilita su trabajo.*

La perspectiva de la práctica restringida al "aprender a enseñar en el aula", tiende a reducir el trabajo docente a su dimensión técnica, desestimando sus dimensiones socioculturales y ético- políticas. El abandono de estas dimensiones, ha obturado la posibilidad de construir formas de evaluación de las prácticas docentes que revaloricen la práctica como fuente de construcción de problemas y de reflexión en la acción, la aborden en su integralidad recuperando el espacio de debate al interior de la escuela, evitando el aprendizaje de tipo adaptativo, en el cual la relación con la práctica se convierte en un entrenamiento conservador.

CAPITULO IV
COMO SIGNIFICAN DIRECTORES Y MAESTROS LA EVALUACIÓN DEL DOCENTE

"La evaluación del docente tiene que ser educativa… posibilitar una comprensión profunda de lo que sucede en nuestra práctica…y no dejarla librada sólo a los ojos del director, ya que el docente tiene derecho a defender y fundamentar su accionar."
-Maestro-

Cómo se recogió la información

Para avanzar con la presentación de los resultados de esta investigación realizada en el marco de la tesis de maestría, considero necesario puntualizar el tipo de instrumento utilizado para "*conocer el significado que tiene la evaluación de las prácticas docentes para directivos y maestros de las escuelas primarias de la provincia de Entre Ríos*".

Para el relevamiento de la información, trabajo con cuestionarios anónimos. A través de éstos, intento explorar las ideas, opiniones y creencias de directivos y maestros sobre las prácticas evaluativas.

Considero que el cuestionario es una técnica de recogida de información, que supone un interrogatorio en el que las preguntas establecidas de antemano se plantean en el mismo orden y se formulan en los mismos términos. Es importante señalar aquí que establecer las preguntas de antemano implica la existencia de supuestos, creencias o modelos de partida utilizados para explicar las *prácticas de evaluación de los docentes,* desde donde se formulan las preguntas, como así también la existencia de esquemas de referencia teóricos. Por ello las respuestas obtenidas son explicables desde ese mismo esquema conceptual, y los resultados se caracterizan como una primera aproximación al objeto de estudio, ya que el instrumento posibilita abordar el problema desde una óptica exploratoria y no en profundidad.

A través de los cuestionarios pude obtener;

- Información descriptiva respecto a las características de las escuelas en que se desempeñan, y el perfil de los docentes encuestados (edad-sexo-antigüedad en la docencia-situación de revista-calificación obtenida como concepto profesional). Se utilizan, en este caso, preguntas cerradas.
- Información de carácter cualitativo referida a las "*prácticas de evaluación*".

Para ello, se apela a preguntas de elección múltiple con posibilidad de incorporar otras opciones no previstas, semiabiertas y abiertas.

He trabajado con una muestra estadística cuya población está constituida por

todos los maestros y directivos que trabajan en escuelas públicas de EGB 1 y 2 de la provincia de Entre Ríos. Se utiliza un Muestreo Estratificado[55] Proporcional[56] porque aumenta la eficacia del diseño del muestreo, es decir, *"se consigue mayor precisión con el mismo coste"*[57]. En el muestreo estratificado, he divido a los individuos (docentes) en grupos o categorías y se seleccionan muestras independientes dentro de cada estrato. Para organizar cada estrato[58], he tomado como referencia la categoría de escuela en que trabajan los docentes, entre quiénes se distribuyen los cuestionarios. Otro dato importante es que en los estratos definidos, cada individuo figura en uno y sólo uno de ellos.

El muestreo estratificado proporcional, por su parte, fue utilizado para asegurar una muestra más representativa. Ello me posibilitó lograr mayor control sobre cada estrato y mayor precisión en relación al tamaño determinado de la muestra.

Para la selección de la muestra, trabajé sobre un universo de 8.911 docentes, discriminados por categoría de escuela y cargo que ocupan (directivos[59]/maestros), de los cuales 1.060 son directores y vicedirectores, y 7.921 son maestros.

El error estándar fue fijado en 0,05 y el nivel de confianza de la muestra es del 95 %. A partir de estos criterios, la muestra de docentes que tiene que responder los cuestionarios es de 384, en función del universo anteriormente mencionado. A partir de esta muestra, realicé el cálculo proporcional para definir cantidad de cuestionarios destinados a maestros y a directivos, fijándose en 347 y 45, respectivamente. A partir de allí, realicé el cálculo proporcional según la categoría de escuela en que trabajan.

Quiénes son los docentes que trabajan en las escuelas primarias

Los datos recogidos en la provincia posibilitan decir que los directivos de las escuelas son, mayoritariamente, mujeres con una importante antigüedad acumulada en la docencia. La existencia de apenas un 7% de directivos y un 5 % de

[55] *"El muestreo estratificado consiste en dividir la población total en grupos que no se superpongan y que presenten en su interior una baja variabilidad en los aspectos estudiados. Esto permite la reducción del universo a un conjunto de áreas homogéneas, pudiéndose escoger, a partir de allí, sub-muestras que se consideren representativas de cada estrato". (SAMAJA, Juan: Muestra y representatividad en vigilancia epidemiológica mediante sitios centinelas. En: Cuadernos de salud. Escola Nacional de Saude Pública. Río de Janeiro, 1995)*

[56] *"Las fracciones de muestreo de los distintos estratos son iguales... ( )... se emplea para asegurarse una muestra más representativa que las que cabría esperar de las muestras aleatorias sencillas o sistemáticas" BLALOCK, Hubert. "Estadística Social". Editorial Fondo de Cultura Económica; México (1996).*

[57] *BLALOCK, Hubert. op. cit.*

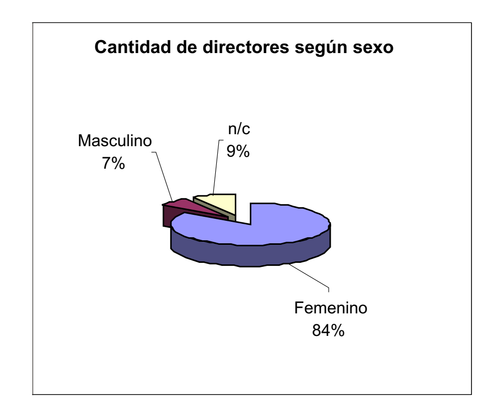
[58] *Se identifica como estrato a la clasificación que realiza el Consejo General de Educación (CGE) en escuelas de 1ª, 2ª, 3ª, 4ª categoría y Personal Único. Dicha clasificación, se ajusta a la definición que hace el Estatuto del Docente en su artículo 38, reglamentado por el Resolución 1191/91, que define cantidad de alumnos y de cargos de conducción directiva según la categoría de escuela.*

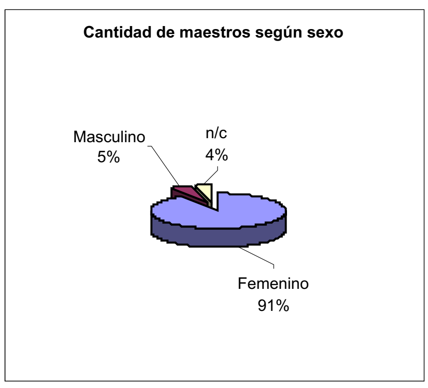
[59] *En la denominación directivos se incluye a directores y vicedirectores, que son los responsables de evaluar a los maestros.*

maestros varones, frente a la presencia de un 84% de directoras y 91% de maestras encuestadas. Estos datos, coinciden con las observaciones y análisis que realiza Graciela Morgade[60] en distintas investigaciones sobre el determinante del género en las escuelas primarias. Al respecto, señala; *"resulta posible interpretar esta abultada presencia femenina en la escuela a partir de una confluencia de "racionalidades": la política, (la necesidad del Estado Nacional de civilizar a las masas por convertirlas en ciudadanos) y la económica (que sale a la luz con la mujer como trabajadora "barata"). Ambas racionalidades vinculadas con los contenidos ideológicos de la mujer como madre educadora". "Las expectativas que llevan a las mujeres a las escuelas, o que las llevaron en algún momento, de conseguir "una ayuda económica para el hogar" en "un trabajo de pocas horas", prácticamente son mitos en la actualidad. Si en algún momento las mujeres de las clases acomodadas salieron al mercado para solventar algunos de sus gastos personales, esas mujeres constituyen hoy una minoría en el sector docente. Se reconoce consensualmente que "la crisis" económica ha transformado el salario de las maestras en un aporte fundamental para la supervivencia familiar, cuando no constituye el ingreso principal en el caso de las mujeres jefas de familia"*[61].

Gráfico Nº 1:

Cantidad de los directivos y maestros según sexo.





[60] *"La naturalización de las capacidades femeninas para el ejercicio de la docencia constituye el nudo central en la orientación hacia la feminización cuantitativa y cualitativa de la escuela primaria en nuestro país. En términos numéricos, la feminización significa la irrupción de una enorme cantidad de mujeres en puestos de trabajo generados en las escuelas públicas que debían ofrecer una educación "obligatoria, gratuita y graduada, y dada conforme a los preceptos de la higiene." (Ley 1420, artículo 2°).En: MORGADE, Graciela; "La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes legítimos". En Revista Propuesta Educativa N° 7, Año 4, Editorial Miño y Dávila; Buenos Aires (1992).*

[61] *"En: MORGADE, Graciela; "El determinante del género en el trabajo docente de la escuela primaria". Página 44, N° 12 IICE, Miño y Dávila Editores; Buenos Aires (1992).*

Con relación a la edad de los directivos; más de la mitad tiene entre 45 y 54 años; el 82 % trabaja en escuelas urbanas y el 18,30 % en escuelas rurales.

Se trata de directores que, en su mayoría, ingresaron al sistema educativo entrerriano alrededor de los años 80 y que se formaron en institutos terciarios.

Respecto a las características de los maestros encuestados; el 85% trabaja en escuelas urbanas, el 51% tienen entre 35 y 44 años de edad y el 33% ha acumulado más de 15 años de antigüedad.

En cambio, en las escuelas rurales trabaja el 18.30% de los maestros, los más jóvenes representan el 8.37% (entre 25 y 34 años de edad) y el 11.59 % tiene menos de 14 años de antigüedad. De los maestros con una antigüedad menor de 4 años; el 3 % trabaja en escuelas urbanas, el 12 % en escuelas rurales y el 17 % en escuelas de 4ta. categoría. Este dato, estaría dando cuenta de que la Escuela Rural se transforma, para muchos de ellos, en el primer espacio laboral al ingresar a la docencia.

Cuadro Nº 1:
Antigüedad en la Docencia de Maestros y Directivos según tipo de escuela en que trabajan

Antigüedad en la docencia	MAESTROS				DIRECTORES			
	Esc. Urbana		Esc. Rural		Esc. Urbana		Esc. Rural	
	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
0 - 4 años	5	2.42	4	1.93	-	-	-	-
5 - 9 años	13	6.28	7	3.38	-	-	-	-
10 – 14 años	51	24.64	13	**6.28**	3	3.65	1	1.22
15 – 19 años	68	**32.85**	4	1.93	9	10.98	6	**7.32**
20 – 24 años	28	13.53	4	1.93	26	31.71	3	3.65
25 años	10	4.83	-	-	29	**35.37**	5	6.10
Subtotal	175	84.55	32	15.45	67	81.71	15	18.29

En el caso de los maestros, la mayoría ingresó al sistema con el retorno a la democracia, oportunidad en que se puso en debate la necesidad de transformación de las instituciones y las prácticas escolares, de las relaciones de

poder y la necesidad de generar espacios de democratización y participación en las escuelas. No obstante ello, no se produjeron en esta primera etapa cambios en la formación docente. ¿En qué medida estas *huellas* marcan lo que piensan directores y maestros cuando son indagados respecto a la evaluación? ¿En que medida estas *huellas* están presentes en los modos de encarar su práctica docente?

Estos datos muestran que el mayor porcentaje de maestros titulares, interinos y suplentes se ubica en la escala comprendida entre los 10 y 19 años de antigüedad (66.95%). Los maestros que están en forma transitoria en el sistema, representan el 14.52% y los que tienen menor antigüedad, alcanzan apenas al 3.52%

Que piensan directores y maestros sobre el instrumento[62] de evaluación del docente

En una primera aproximación exploratoria respecto a cómo significan directores y maestros la evaluación del docente, podría pensarse que se ha transformado en una práctica burocrática, en la medida que el propósito último de la misma es ofrecer información a la autoridad inmediata superior y asegurar un puntaje que será incorporado al legajo personal de cada docente.

El análisis de datos que se presentan intenta responder a preguntas tales como;

¿Qué piensan directores y maestros del instrumento de evaluación? ¿Qué uso se hace del mismo en las escuelas? ¿Cómo se obtiene la información? ¿Qué uso se hace de la información? ¿Qué lugar ocupan los sujetos directivos y maestros en el proceso de evaluación? ¿Qué concepción de evaluación sostienen? ¿Consideran necesario realizar cambios en el instrumento, en los modos de recoger y analizar la información?

Características del instrumento de evaluación

La mayoría de los directores y maestros considera que la *"Hoja de Evaluación Profesional"*; *"es un instrumento que facilita su trabajo como directivo"*, pero hacen mención a sus limitaciones; "*presenta las conductas en forma fragmentada, incluye aspectos poco significativos, deja afuera aspectos que deberían evaluarse"*.

A partir de estos datos, se abren nuevos interrogantes; ¿qué significado tiene para los maestros la respuesta *facilita el trabajo del directivo?* ¿Desde qué concepción de evaluación se sostiene esta respuesta, cuando casi en el mismo

[62] *Registro y Evaluación de la Acción Docente.*

porcentaje se dice que *el instrumento presenta las conductas en forma fragmentada*?

Cuando son consultados sobre la necesidad de modificar el instrumento, casi el 50 % de directores y el 70 % de maestros, responde de manera afirmativa.

Tanto directores como maestros fundamentan sus respuestas en distintos argumentos. Los mismos refieren a;

Los cambios educativos:

"La educación ha cambiado y los docentes también como sus intereses..." (Directivos)

"Porque así como hay permanentes cambios también se debe adecuar este instrumento de evaluación"; "No responde a las nuevas condiciones en las cuáles se desarrolla la actividad docente"; "Actualmente tenemos un nuevo perfil docente que trabaja en una sociedad demandante con niños que requieren una respuesta u oferta educativa acorde a los tiempos que se viven..." (Maestros)

La concepción de *trabajo docente* que sostienen:

"Las modificaciones consistirían en eliminar ítems que no cumplen con el rol del maestro"; "Reducir ítems, por exigir tantas virtudes al docente no puede lograr un concepto sobresaliente"; "Recordar al docente cuáles son sus derechos a enseñar y cuáles son sus deberes como enseñante"; (Directivos)

La concepción de evaluación:

"Pues hay aspectos que no se pueden evaluar en forma integral"; "Debería ser un tema tratado por los directivos del nivel y no por los técnicos..." (Directores)

El *qué* se evalúa:

"Hay aspectos que son difíciles de evaluar"; "Hay puntos que no están claros"; "Esto se hace más problemático cuando la institución tiene mucho personal..." (Directivos)

Hay aspectos incorporados al instrumento que los maestros consideran que no deben formar parte del mismo, pues no corresponden a su función docente ni son específicos de su tarea; *"asistencia, conservación y mantenimiento del patrimonio escolar, tareas administrativas"*[63]:

---

[63] *Este es un aspecto que aparece en el instrumento de evaluación que utilizan las provincias antes mencionadas.*

El *para qué* se evalúa:

> *"Se han de tomar decisiones para mejorar situaciones deficitarias, superar problemas, potenciar aspectos positivos..."; "Para que el juicio de valor que se emite sea válido y para que ese juicio esté orientado a mejorar la práctica y a profesionalizar al docente, eso implica que no quede reducida a un documento final."* (Maestros)

Las particularidades del instrumento:

Los maestros plantean la necesidad de modificar el instrumento haciendo referencia a las características que el mismo tiene;

> *"El instrumento evaluativo es rígido, taxonómico y transforma a la evaluación en una mera tabulación de seudo-apreciaciones"; "No refleja la práctica real de la institución, los docentes y el equipo directivo"; "Es un instrumento demasiado amplio, repetitivo en muchos aspectos, esto lleva a que los directivos estandaricen al personal calificándolo de la misma manera"; "Porque en el instrumento, la evaluación apunta a los resultados y se pierde la idea del proceso, de los avances y dificultades..."* (Maestros)

Apenas el 27% de los directores y 20% de los maestros no se atreven a cuestionar el instrumento y consideran que no hay necesidad de realizar modificaciones. Estas apreciaciones se vinculan a pensar en la posibilidad de objetividad de la evaluación y aferrarse a la creencia de que el instrumento les ofrece esa garantía.

***El como sí* de la evaluación. "Las reglas del juego que se juegan"**

Algunos maestros consideran que el problema de la evaluación está en cómo y cuándo usan los directivos el instrumento, lo que genera, en muchos casos, que se pierda de vista el proceso;

> *"No se si habría que hacer modificaciones al instrumento, pero sí utilizarlo de manera más eficaz, es decir, no calificar al docente en todos los ítems de una vez como se hace, sino hacer un seguimiento más exhaustivo en el momento que corresponde, no calificar por calificar"; "Sería un instrumento positivo si fuera utilizado permanentemente y no al finalizar el ciclo escolar"; "El modo en que se usa no facilita la reflexión sobre la práctica."* (Maestros)

La consecuencia de las situaciones anteriormente descriptas es planteada por

algunos maestros cuando afirman;

"La evaluación del docente impulsa conductas de simulación"; "Alimenta el individualismo porque la evaluación es para las autoridades. Te indican qué debe hacerse para ganar puntaje"; "Permite la adaptación real o aparente al sistema"; "Muchas veces se evalúa al docente sin verificar lo que realmente enseña, cómo lleva adelante sus prácticas; muchas veces se completa la ficha como una cuestión burocrática, esta evaluación se vuelve injusta." (Maestros)

Cuando un maestro sostiene respecto del instrumento de evaluación; *"creo que es usada como control y castigo, la considero un requisito institucional obligatorio que carece completamente de solidez para redireccionar las prácticas docentes, ya que no escapa al sistema del rótulo* (buen o mal docente)*..."*; es posible identificar la tensión que se genera entre los propósitos explicitados en la normativa, Resolución 1427/02 *la evaluación de la labor docente no debe limitarse a la determinación de resultados finales* la preocupación por pautar los procedimientos a seguir, y las prácticas de evaluación que se generan en las escuelas.

La pérdida de legitimidad de la evaluación y su carácter relativo aparece en las siguientes expresiones;

"Los directores no siempre evalúan con conciencia, deben dejar de lado relaciones personales (amiguismo, parentesco)"; "Otros evalúan de acuerdo a la antigüedad"; "Tendrían que tener fundamentos teóricos sobre la práctica pedagógica, calidad como persona y superar al docente en todos los aspectos para poder orientarlo y asesorarlo efectivamente."

<u>El problema está en el qué y el cómo de la evaluación</u>:

Hay quiénes sostienen que el problema no es el instrumento sino el qué y el cómo se evalúa;

"La ficha, como está redactada actualmente o con modificaciones, sería lo mismo. En realidad, no debería existir una ficha. Porque es motivo de conflicto. ¿Qué parámetros usamos los directivos para calificar? ¿Son todos iguales? ¿Quién soy yo para ponerle del 1 al 10 sobre cultura a un docente?"; "No creo que sea tan importante modificar la ficha"; "En la actualidad, la validez del proceso evaluativo no se sustenta en la metodología o instrumentación empleada, sino en la calidad de la argumentación explicativa de los hechos y en el grado de creatividad y aceptación que genere entre todos los participantes." (Maestros)

<u>No se analiza colectivamente la información recogida</u>:

Otro maestro señala; "C*reo que modificar la ficha no modifica las miradas sobre la evaluación, lo que creo importante es analizar como actúan y qué modificaciones en las prácticas se logran a partir del análisis de los datos.*"

El uso del instrumento y su vinculación con el tipo de gestión:

> *"El valor que se le adjudique a la evaluación depende del modelo de gestión y de la cultura institucional. Puede ser muy importante para reflexionar o irrelevante, depende de qué y cómo lo miran directores y docentes"; "La ficha de seguimiento sería un instrumento valioso para que el equipo directivo pueda reflexionar sobre los avances y dificultades, pero lamentablemente, las notas no son justas ya que los directivos no se animan a fundamentar un nota baja, por lo tanto, todos somos docentes 10";* (Maestros)

Cómo se evalúa a los directivos:

Algunos directores consideran que el problema es mucho más profundo que el que se circunscribe al instrumento y aún, a la evaluación del docente. Reflexionan sobre la necesidad de acompañamiento en el proceso de trabajo y en las formas de acceso a la carrera docente cuando sostienen;

> *"Lo que se debe modificar es el sistema. Primero, nombrar más supervisiones que realmente sean los soportes para el director, que éste se sienta respaldado, acompañado, guiado y que los directores sean titularizados con algunos años de construir un equipo directivo"; "Los escalones hay que subirlos sin saltarlos y con cierto nivel de experiencia en cada escalón. Los directores a los maestros los puede evaluar porque, de alguna manera, están todos los días en contacto con ellos. Pero a los directores; ¿cómo se los evalúa? ¿Quién los evalúa?"*

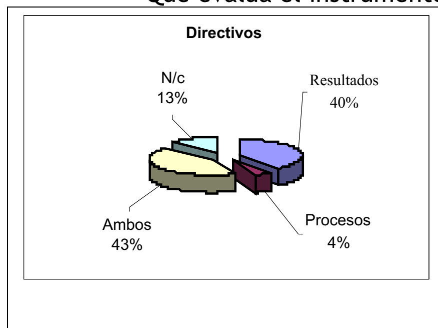
Desde la perspectiva de los directores, las modificaciones al instrumento estarían centradas en el qué evaluar. Lo fundamentan en los cambios que se han producido en el sistema educativo, en aspectos que consideran importantes evaluar en un docente y en la imposibilidad que encuentran cuando pretenden evaluar aspectos que aparecen indicados en el *Registro y Evaluación de la Acción Docente*.

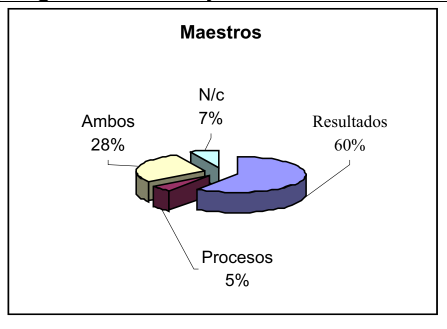
La visión de los maestros está puesta en el *para qué evaluar*. Reconocen la necesidad de problematizar la concepción de evaluación, ya que creen que las modificaciones al instrumento no garantizarían un cambio real. Están preocupados porque la evaluación aporte información para revisar las prácticas docentes; en ese sentido, el obstáculo para hacerlo no sólo lo focalizan en el instrumento, sino en el modo en que éste es utilizado por los directores. Los

maestros ven en esa utilización, una identificación de la evaluación con control de los resultados y el momento en que se informan esos resultados.

El 40% de los directivos y el 60% de los maestros, creen que el instrumento de evaluación del docente sólo posibilita evaluar *resultados*.

Gráfico Nº 2:
Qué evalúa el instrumento, según Directivos y Maestros





La primacía de resultados observables -previamente establecidos en el instrumento- deja afuera la posibilidad de atender los efectos secundarios e imprevistos, propios de toda práctica docente; como así también, la relevancia de procesos cognitivos internos de los sujetos que -más que observar- hay que inferir y comprender. Asimismo, directivos y docentes, señalan la necesidad de transformar a la evaluación en integral, procesual y democrática.

El uso del instrumento y de la información en la evaluación docente

Susana Celman (1998) señala que; "*obtener información acerca de lo que se desea evaluar es sólo un aspecto del proceso evaluativo. Su riqueza y, a su vez, su dificultad mayor consiste en las reflexiones, interpretaciones y juicios a que da lugar el trabajo con los datos recogidos*"[64].

Si bien desde la normativa, la evaluación está pensada como una actividad de los directivos sobre los maestros, a través de los cuestionarios se consultó respecto de *la manera en que los directivos informan a los docentes acerca del contenido de la hoja de evaluación profesional*, ya que en la misma normativa se hace mención a la necesidad de organizar reuniones previas para informar a los docentes del contenido del instrumento.

---

[64] CELMAN, Susana: "¿Es posible mejorar la evaluación?" EN: CAMILLIONI, CELMAN, LITWIN, PALOU DE MATé. "La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo". Editorial Paidós; Bs. As. (1998).

El 63% de los directores, señala que entrega la hoja de evaluación para que los maestros la conozcan previamente. El 51%, sostiene que realiza intercambios informales en el momento que lo considera oportuno. Apenas un 17%, hace mención a otros modos de informar.

Algunos directivos prefieren la reunión como instancia de intercambio;

"Se entrega la ficha previamente, luego se lee en una reunión Institucional, para dialogar..."; "Organizo una reunión, entrego la ficha, fundamento lo que voy a evaluar, lo que más interesa y durante todo el año y en intercambios informativos, tratamos temas que hacen al quehacer docente..." (Directivos)

Están quienes apelan a la instancia de intercambio individual;

"Cuando llega un maestro nuevo, le explico cada uno de los aspectos y luego trato de cumplir con las fechas de los aspectos a evaluar.", "Anoto sugerencias y acuerdos que se logran sobre diferentes ítems individualmente..." (Directivos)

También aparecen quienes informan de manera formal y burocrática;

"A través de una ordenanza[65], se envía la ficha al docente, la mayoría de las veces, en hora de clase." (Maestros)

<u>Cuándo se informan los docentes de la calificación asignada</u>:

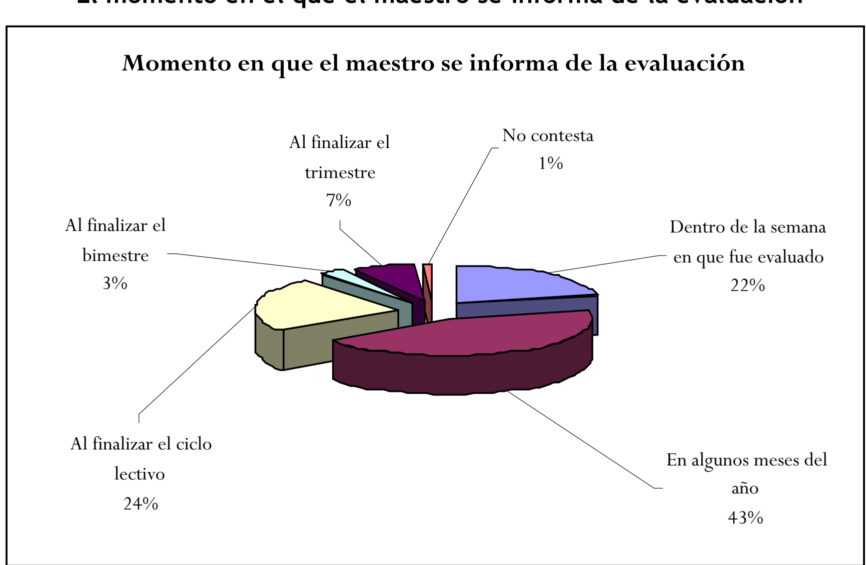
La evaluación que realizan los directivos a través del instrumento, se traduce en una calificación. El modo y el momento en que un maestro recibe la información de la evaluación no es menor, ya que puede generarse allí la posibilidad de una mirada reflexiva sobre lo que se informa, encontrar los fundamentos de la calificación definida por el directivo, encontrar espacio para el intercambio... Estas son las ausencias a las que los maestros hacen referencia en forma mayoritaria.

Cuando se interroga a los maestros sobre *el momento en que reciben la información de su calificación;* el 75% expresa que la recibe en algunos meses del año o al finalizar el ciclo lectivo. Este dato, estaría dando cuenta de la ausencia de instancias de trabajo que permitan repensar y/o reajustar aspectos de la práctica en función de la calificación que define el directivo, más allá de las afirmaciones

[65] *Ordenanza es la denominación del personal de servicios de las escuelas primarias.*

que realizan algunos encuestados sobre esta posibilidad. Es importante señalar que esta situación deja afuera la posibilidad de generar, aún con las propias limitaciones que tiene el instrumento, instancias de aprendizaje a partir de la evaluación.

Gráfico N° 3
El momento en el que el maestro se informa de la evaluación



Cómo y donde se informan:

El 82 % de los maestros, indica que reciben la calificación sin que se produzca ningún tipo de interacción con el directivo que realizó la evaluación. La expresión de un maestro refleja lo que sucede; *"Recibís la ficha en el aula, mientras estás ando clase para firmar y devolver rápido"*.

Señalan, como necesidad, que los resultados de la evaluación se tienen que transformar en un insumo informativo para la discusión, acuerdos, disensos o intercambios entre evaluador y evaluado;

> *"No recibí nunca justificaciones y/o pautas que me permitan mejorar, crecer"; "No hay diálogo, por lo tanto, no hay sugerencias"; "No se le da importancia al instrumento, es una formalidad."* (Maestros)

El momento y el modo de recepción de la información de la evaluación no es menor, ya que posibilita al evaluado mantener una *vigilancia* sobre sus prácticas docentes y realizar ajustes en el momento oportuno, situación que está ausente.

Apenas un 2 %, hace mención a otros modos de devolución de la información de la evaluación;

> *"Se convoca al docente, donde además de leer la ficha y firmarla, se entabla un diálogo con el director, tanto sobre aspectos positivos como negativos. En el caso de éstos últimos, se reciben sugerencias y asesoramiento del equipo directivo, se acuerdan encuentros para un mejor asesoramiento"; "En los dos últimos años se trabaja en base a la auto-evaluación."* (Maestros)

Recolección de información:

La recolección de información constituye un momento relevante en el proceso evaluativo. Cuando se pregunta a directores y maestros *de qué manera los directivos recogen la información para completar la hoja de evaluación profesional*, más de la mitad de los directivos sostiene que es muy frecuente que analicen, tanto los proyectos curriculares, como los cuadernos de los alumnos y los resultados de las evaluaciones. Algunos realizan, además, registro de situaciones institucionales y entrevistas. Mientras que el 73% de los maestros, sostiene que es *poco y nada frecuente* que los directores, para recoger información, "*analicen los cuadernos de los alumnos y/o los proyectos curriculares."*

Respecto de la misma pregunta, el 52% de los directores responde que es *poca o nada frecuente* la observación de clases, este porcentaje llega al 75% cuando son consultados los maestros. Coinciden el 64% de directivos y maestros, en que es escaso el análisis de la bibliografía que utilizan los maestros. Sólo un 18% de los directivos, utiliza talleres de reflexión para obtener información a fin de completar el instrumento de evaluación, pero el 64 % de los maestros expresa que no lo hace. Cuando se profundiza el análisis según categoría de escuela y edad de los maestros, la mitad de los maestros que trabajan en escuelas de primera categoría señala que es *poco o nada frecuente la observación de clases, talleres de reflexión, las entrevistas, análisis de la bibliografía que utilizan o los registros de situaciones institucionales*.

El 22% de los maestros que trabaja en escuelas rurales, sostiene que los directivos utilizan entrevistas para recoger la información y evaluarlos. Señalan, además, que es *poco o nada frecuente la observación de clases, los talleres de reflexión, el análisis de los resultados de las evaluaciones de los alumnos o el análisis de la bibliografía que utilizan*.

Por otra parte, un 24% de los directores encuestados menciona que recoge la información a través de observación de clases, visitas áulicas, entrevistas,

diálogos, charlas informales, debates, talleres de reflexión, análisis de documentos (carpeta didáctica, planificaciones, cuaderno del alumno, recursos didácticos utilizados);

> *"Reuniones de los docentes con los padres"; "Reuniones institucionales informales, charlas en horas libres y recreos"; "Discusión y reflexión sobre la práctica docente, diálogo directo con docentes y alumnos."* (Directores)

Algunos reconocen la posibilidad que brinda el análisis de documentación como las *carpetas didácticas* o *el trabajar los contenidos cuando el docente falta.*

Respecto al modo de registrar la información, se menciona como el más frecuente el *"escrito"*;

> *"Llevo un cuaderno para que el docente pueda consultar los sectores en que trabaja todo el año (anexos, actos escolares, situaciones puntuales de alumnos, alumnos integrados). Allí anoto fechas, acciones, actitudes ante demandas del equipo directivo e institución en general..."* (Directores)

También mencionan *"apreciaciones hechas verbalmente en forma cotidiana."*

El 16% de los maestros, por su parte, considera como otra fuente de información *"el peso de la evaluación que hicieron otros directores en años anteriores, la antigüedad que se posee en la docencia y las relaciones personales director-docente."*

Hay maestros que sostienen desconocer si se apela a otros modos de recoger información;

> *"Creo que lo hace rapidito y subjetivamente para cumplir con algo más que le piden de arriba"; "La evaluación es conflictiva, por eso prefieren poner bien..., sino se arma."* (Maestros)

¿Los criterios de evaluación se ponen en debate?

Barbier[66] y Bertoni[67], subrayan la importancia de este aspecto en el proceso de evaluación. La explicitación de los criterios de evaluación[68] permite analizar y debatir la significación que los mismos tienen para el evaluador (directivo) y los evaluados (maestros). Desde este supuesto, se consultó a los encuestados si

---

[66] *"Para evaluar es necesario tener objetivos, criterios, una imagen de lo deseable". BARBIER, Jean Marie op. cit.*

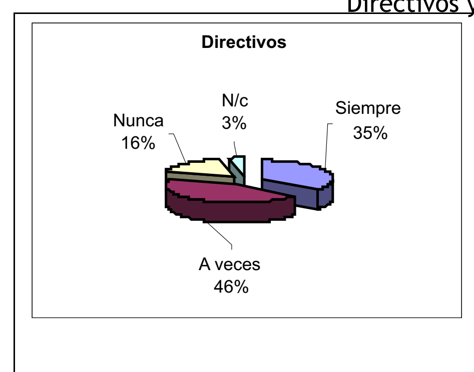
[67] *"Una lectura orientada sobre el objeto que se evalúa, en función de la cual el evaluador se pronuncia sobre la realidad" BERTONI, Alicia: op. cit.*

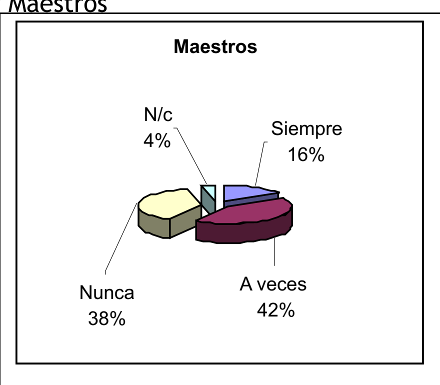
[69] *BERTONI, Alicia señala que "al referente se añade un conjunto de criterios que guían tanto la construcción de los instrumentos de evaluación como los procesos de valoración posteriores. Los criterios también operan en los procesos de selección de lo que se quiere evaluar e intervienen, asimismo, en la construcción de los indicadores y de los datos resultantes de la evaluación". En: "Los significados de la evaluación educativa: alternativas teóricas" Editorial Kapelusz; Bs. As. (1997).*

previo a la aplicación de la *hoja de evaluación profesional* se definían institucionalmente los criterios de evaluación.

Es significativo el alto porcentaje de directivos y maestros que indican que sólo *a veces* o *nunca* se explicitan institucionalmente los criterios de evaluación antes de la aplicación del instrumento. Con esta afirmación, coinciden los maestros que trabajan en escuelas de 1ra. categoría (73%) y de 4ta. categoría (83%), como así también, los maestros cuyas edades se ubican entre los 35 y 44 años y pertenecen a escuelas de 1ra. categoría (49%), y los que tienen entre 25 y 34 años y trabajan en escuelas de 4ta. Categoría (39 %).

<u>Gráfico Nº 4</u>:
Definición institucional de los criterios de evaluación, según Directivos y Maestros





Los maestros sostienen la necesidad de poner en debate los *criterios de evaluación* cuando afirman;

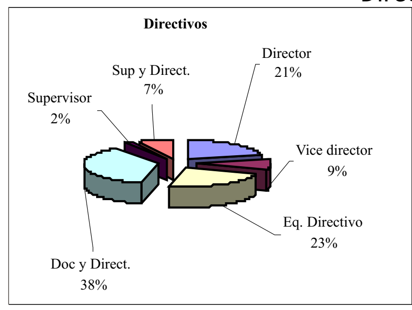
> *"A veces, los criterios de evaluación aplicados o tenidos en cuenta por el director no coinciden con los del docente"; "Debatir me permitiría conocer criterios particulares de lo que se pretende evaluar en la institución y también, porque podría ser motivo de intercambio de la práctica docente con mis colegas"; "Al tener en cuenta los distintos puntos de vista, se logra llegar al consenso".* (Maestros)

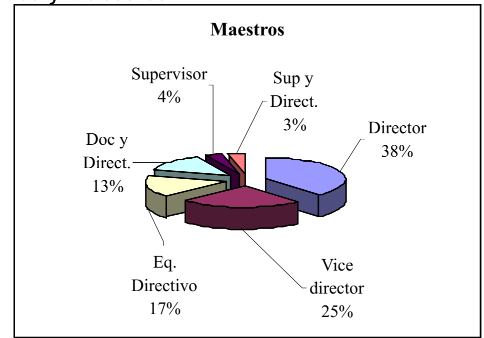
<u>Quién define los criterios de evaluación</u>:

Respecto de quién define los criterios de evaluación, aparece como gran ausente el maestro. El 62% de los directores y el 89% de los maestros, expresa que esa definición la realiza el director, el vicedirector o el equipo directivo y/o supervisor. Mientras que para el 38% de los directores, la definición la realizan

directivos y maestros, apenas el 13% de éstos últimos sostiene que *es así*. Este dato resulta contradictorio con la afirmación de los directores, a través de la cual sostienen que, previo a la aplicación del instrumento, se establecen los criterios de valoración institucionalmente (35%).

Gráfico Nº 5:
Quién define los criterios de evaluación, según Directivos y Maestros





Tanto el ocultamiento o la construcción unilateral del referente[69], como la definición de los criterios, le quitan a la evaluación toda posibilidad de instancia democrática[70].

Esta situación, también tiene relación con lo que Barbier (1993) identifica como otro de los componentes de la evaluación, *el juego de los actores*[71]. Tanto la resolución 1427/02 del Consejo General de Educación de Entre Ríos, como las normativas vigentes en las provincias anteriormente mencionadas, definen como función de directores y vicedirectores evaluar a los maestros. Del contenido de estas normativas, se desprende que la evaluación es una instancia que siempre deposita en el superior inmediato la tarea de evaluar ya que el director es, a su vez, evaluado por el supervisor. Es importante señalar en este punto que la

[69] *"Es decir, los datos de referencia de la evaluación a partir de los cuales se emite un juicio de valor. Dentro de él se diferencian dos procesos: los indicadores del objeto y las herramientas para obtener la información". BARBIER, Jean. "Prácticas de formación. Evaluación y análisis". Serie Los Documentos, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires, (1995).*

[70] *La evaluación democrática "alude a la necesaria participación de todos los sujetos que se ven afectados por la evaluación... no como meros espectadores o sujetos pasivos 'que responden', sino que reaccionan y participan en las decisiones que se adoptan y les afectan". En ÁLVAREZ MéNDEZ, Juan Manuel. "Evaluar para conocer, examinar para excluir". Ediciones Morata; Madrid (2000).*

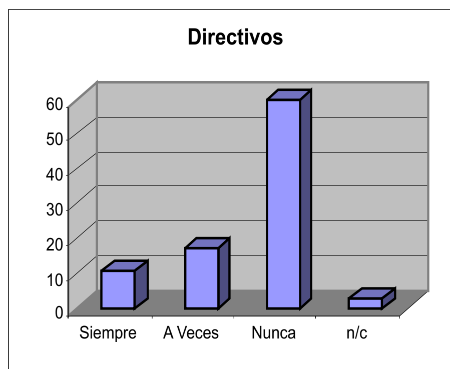
[71] *"Se trata de las relaciones de trabajo del proceso y la distribución de roles y funciones en él". En: BARBIER, Jean. "Prácticas de formación. Evaluación y análisis". Serie Los Documentos, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires, (1995).*

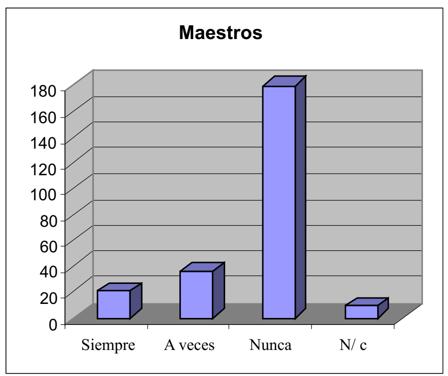
evaluación posee una dimensión política ligada al poder, pero las consecuencias de dichas acciones son distintas en un actor que en otro. No es casual que la demanda de evaluación parta del organismo central de educación -el Consejo General de Educación-, con una estructura de poder consolidada.

Esta presencia del poder en la evaluación del docente, se pone en evidencia también cuando el Consejo General de Educación define que sean *comisiones técnicas* las que elaboren y definan qué evaluar de la práctica docente a través de la *ficha de evaluación profesional docente*. Una definición de este tipo, al no contemplar la participación de los docentes, deja afuera la posibilidad de discutir el contenido del instrumento y los modos de utilizarlo.

Gráfico N° 6:

Participación de Directivos y Maestros en su evaluación





Con relación a la participación de los directores y maestros en su propia evaluación, el 66% de los primeros y el 73% de los segundos sostienen que *nunca participa*. *A veces* lo hace el 19% y *siempre* un 12% de directores y un 8% de los maestros. Estos datos estarían mostrando que la prescripción de la normativa que deposita la evaluación en el superior jerárquico es una práctica habitual y legitimada.

Cuando los directores son consultados respecto a si consideran que es necesaria la participación de los docentes en su propia evaluación, el 86% responde afirmativamente. En la fundamentación de esta afirmación se acude al *concepto de evaluación y auto-evaluación y al derecho que tienen los evaluados de participar de su evaluación*;

> *"La evaluación sería más justa, posibilita el discenso y re-ver, posibilita reflexionar sobre el propio quehacer educativo";*

"La participación es una forma de crecer, dar nuestros puntos de vista, justificar el por qué del actuar, permite reflexionar, mejorar, crecer, establecer acuerdos, ejercer un derecho, establecer una comunicación más abierta, la autocrítica es constructiva , conocer los aspectos sobre los que se va a evaluar";

"La auto-evaluación promueve la mejora, permite conocer y acordar criterios, formular acuerdos, comentarios, aciertos y errores de la labor docente desempeñada, merece discusión y tiempo, porque el docente es capaz de evaluar su propio trabajo, reconocer sus falencias y de ahí,mejorar su práctica docente." (Directores)

Respecto a la posibilidad de implementar instancias de participación de los docentes en su propia evaluación; el 86% de los directores responde afirmativamente, no obstante ello, el 57% advierte que es dificultoso y para un 37% no hay dificultad.

Mc Donald, en 1976, ya señalaba que *"difícilmente los evaluadores se consideren a sí mismos como figuras políticas, sin embargo, su trabajo se puede considerar como inherentemente político y sus estilos y métodos como expresión de diferentes actitudes en relación a la distribución del poder"*[72].

Desde la perspectiva de la normativa y de las prácticas instaladas en las escuelas, el director es evaluador por delegación de poder, un poder que aparece prescripto en la normativa anteriormente mencionada. Pero por otro lado, el uso de la información que puede hacer un director también está dando cuenta de la cuota de poder que maneja, la socialización o no que realice, la puesta en debate o la decisión unilateral desde su lugar; son definiciones que toma al evaluar.

Es interesante la reflexión de un maestro cuando señala; *"el instrumento debería atender a democratizar el poder, sería más fácil pensar en una relación de reciprocidad ya que habilitaríamos espacios para escuchar la voz del evaluado y del evaluador."*

La auto-evaluación; ¿una instancia necesaria?

Más del 70% de los directivos y maestros, cree conveniente la incorporación de *instancias de auto evaluación*.

La auto-evaluación es definida por ambos como una instancia que posibilita la reflexión sobre la práctica, sobre el accionar y la tarea, *sobre cómo se trabaja*. Es visualizada como la posibilidad de;

"Corregir algunas actuaciones, errores, equivocaciones, omisiones, falencias, dudas";

"Para mejorar"; "Identificar y superar dificultades"; "Redireccionar puntos débiles"; "Identificar avances y retrocesos"; "Mejorar los aspectos

---

[72] *"La evaluación y el control en la educación". En GIMENO SACRISTáN y PéREZ GóMEZ, op. cit.*

necesarios"; "Reorganizar los proyectos... " (Directores)

"Nos permitiría reflexionar sobre nuestras prácticas como docentes"; "Es una forma en que el docente se sincere ante su tarea y así pueda reflexionar acerca de sus debilidades y fortalezas y, de alguna manera, superar sus dificultades y aprovechar al máximo sus virtudes"; "Permite valorar, tomar decisiones..."; "Para replantearnos nuestra práctica escolar en el quehacer cotidiano..." (Maestros)

Desde los maestros, es valorada como el espacio para fundamentar el trabajo y decisiones que toman frente a los directores; *"Ayuda a la negociación sobre algunos aspectos, como también da la posibilidad de fundamentar algunas situaciones"; "Exponer nuestros puntos de vista"; "Porque posibilita la fundamentación de la práctica del evaluado. Permite el crecimiento profesional, mirarse a sí mismo."*

En algunas respuestas, se identifica una concepción de evaluación que instala como demanda la necesidad de instancias de devolución y de retomar el error como parte del proceso de aprendizaje de sus prácticas;

"...Con la reflexión, el diálogo, el encuentro con otros colegas podemos corregir conceptos erróneos, ampliar nuestra visión"; "Porque a través de la auto-evaluación se realizaría una autocrítica sobre lo realizado, pudiendo corregir errores, superar dudas, decidir acciones futuras."

"Es necesario para mejorar, reflexionar sobre las cuestiones y modificar, reelaborar"; "Es necesario para reorientar nuestras prácticas áulicas y posibilita repensar estrategias de cambio"; "Porque permitiría hacernos nuestra propia crítica y quizás, ver algún error que no hayamos visto"; "Deberían contemplarse instancias de discusión crítica, tanto individuales como grupales, y facilitar la devolución... la evaluación de las prácticas implica trabajar a partir del error..." (Maestros)

Detrás de estas últimas respuestas, podría pensarse que subyace una concepción de evaluación educativa que la identifica con una práctica formativa que se realiza con el propósito de favorecer la mejora de las prácticas docentes; identificar aspectos del proceso, analizarlos, plantear alternativas para la mejora.

Para algunos maestros, esta instancia evitaría situaciones conflictivas que se producen en las instituciones como consecuencia del modo en que los directores evalúan;

"Creo que sería positivo para aquellos docentes que no aceptan sugerencias, asesoramiento y críticas de sus superiores, porque creen que todo lo que hacen es lo mejor, lo correcto"; "Aportaría al director otros datos relevantes para evaluar y abriría espacios de reflexión entre director-docente que, hasta ahora, se dan en forma casual frente a las

dificultades"; "Porque hay cosas o acciones que no las protagoniza el directivo sino el docente con sus alumnos, me permitiría dar a conocer aspectos que a veces el directivo no percibe..." (Maestros)

Generar estas instancias que plantean los maestros, implica reconocer la riqueza de las ideas que pueden aportar los sujetos evaluados, abrir un espacio al pensamiento divergente, a la pluralidad de fuentes de información. La incorporación de diferentes perspectivas y dimensiones, evita la tendencia previsible de imponer valores, ideas, intereses, verdades absolutas, las cuales son prácticas arbitrarias en la medida que actúa sólo quién ostenta el poder (el evaluador), que es quien tiene la última palabra sin dar explicaciones respecto a sus acciones.

No obstante ello, otros señalan;

"La auto-evaluación exige una reflexión sobre la tarea realizada y lograr cambios a partir de uno mismo..." (Maestros)

Los directivos vinculan la auto-evaluación al concepto de evaluación integral cuando sostienen; *"es autoevaluándose como se puede construir el proceso integral de la evaluación propiamente dicha..."*

Maestros y directores identifican la evaluación con un proceso que posibilita;

"El crecimiento personal y profesional"; "El docente puede llevar un seguimiento más preciso de todos los aspectos a evaluar..., el directivo puede dejar algunos aspectos sin ponderar..." (Director)

"El docente debe ser responsable de sus acciones"; " Ayuda a tomar conciencia de nuestros desaciertos y nos da posibilidad de mejorar"; "Porque en la medida que podamos expresar y reconocer límites, dudas, flaquezas de nuestra propia práctica contando con otro que nos escucha, alienta y apoya, es un principio para el crecimiento profesional e institucional." (Maestros)

Esta afirmación coincide con la de algunos directivos que sostienen;

"La auto-evaluación fomenta la responsabilidad"; "Una actitud reflexiva favorece un mejor desempeño, la toma de conciencia, la autocrítica de resultados y logros obtenidos..." (Directores)

Directores y maestros, identifican la auto-evaluación como una instancia de participación que favorecería el diálogo entre el evaluador y el evaluado, el protagonismo, compromiso con el cambio y *"expresar desde mi lugar el accionar y los motivos que llevan a ello." "Sería más justo y democrático que cada uno opine*

de sus tareas...", permite *"Acordar criterios de evaluación"* (Directores). Hacer explícitos, públicos, los criterios de evaluación es una instancia necesaria si se pretende generar una evaluación democrática. Implica alcanzar acuerdos, negociar significaciones, instalar el diálogo como facilitador de entendimiento.

Los maestros hacen referencia a las condiciones que tienen que darse para que se produzca la auto-evaluación;

> *"Es necesario que el docente replantee la posibilidad de la auto-evaluación. Pero no el docente en soledad, sino toda la institución, cuanto más integrada esté la institución con los directivos y maestros, mejor se podrá alentar la evaluación, generándose programas adaptativos basados en el error, la frustración, las dificultades, los logros y las gratificaciones"; "Para que la auto-evaluación se lleve a cabo, se debe crear un clima de libertad, de confianza".* (Maestros)

Estas afirmaciones se identifican claramente con una perspectiva de evaluación cualitativa que atiende a las particularidades del contexto, es situada, procesual y holística.

Palou de Maté advierte que *"para que haya una autocrítica por parte del docente, es necesario que dentro de la institución, estén dadas las condiciones para ello. Un punto indiscutible es que todos los sectores que integran la institución, incluido las autoridades, realicen su propia auto-evaluación... ( )... En este sentido, no se puede desconocer la representación que tienen los docentes de la autoridad escolar, ya que su función histórica de control y sanción, ha generado en ellos mecanismos de defensa que los llevan a mostrar sus buenas prácticas y a esconder aquellas que no tuvieron el 'éxito' esperado"*[73].

La vinculación existente entre *evaluación* y definición de una *nota* determinan que, en algunos casos, la instancia de diálogo entre director y docente aparezca vinculada a la discusión de la nota;

> *"Debería hacerla el docente junto al director, dialogando, intercambio entre ambos cada nota..." "Porque muchas veces los docentes se creen los "chicos 10". Si ellos tendrían que evaluar veríamos que consideran"; "...Se evitarían firmas en disidencia..."; "El docente puede llegar a comprender que no siempre es muy bueno..."* (Directivos)

---

[73] *PALOU DE MATé. op. cit.*

Por qué no incorporar instancias de auto-evaluación

El 14% de los directores y 23% de los maestros, sostienen que no es necesario incorporar instancias de auto-evaluación. En estos casos, aparece una identificación de evaluación con control y desvalorizan la posibilidad de la reflexión del maestro; *"no todos son concientes de sus capacidades y no son sinceros con ellas mismas"; "No hay sinceridad verdadera de parte del evaluado."* (Director)

No se puede desconocer que según desde donde surja el requerimiento de auto-evaluación, puede estar directamente ligado al control, por eso, si no se explicita este lugar la auto-evaluación podría funcionar *"como si"*, estaríamos frente a la *auto-evaluación interferida*[74].

En otros casos, la mirada de directores y maestros está atravesada por una visión que se sostiene en la posibilidad de la objetividad en la evaluación, al afirmar que la auto-evaluación;

"Es muy subjetiva" (Director)

"Sería poco objetiva, en algunos casos llevaría hasta a enfrentamientos con los directivos"; "Algunos docentes, aún sabiendo que no se merecen una buena nota siempre tratan de obtener lo mejor, porque es difícil ser objetivo"; "No me siento capacitado, a veces es mejor la visión de otros"; "No estaría segura de evaluarme en forma equitativa"; "Es muy difícil evaluarse uno mismo y se perdería objetividad"; (Maestros).

Desde estas afirmaciones de los maestros, es posible preguntarse; ¿qué vínculo establecen entre evaluación y ética? ¿Qué supuestos están detrás de la afirmación *"no me siento capacitado"*? ¿Por qué vinculan la auto-evaluación a la posibilidad que se les disminuya el puntaje?

La mirada de los directores sobre su lugar como asesores

A partir de considerar que la evaluación tiene que ser formativa[75], se consultó a los directivos respecto a los aspectos en los que consideran fundamental asesorar

---

[74] *Cruzada por un sentido favorable o desfavorable -de autoridad, como legitimadora o deslegitimadora de saberes y acciones-. Concepto que utiliza María del Carmen Palou de Maté al analizar el significado de la auto-evaluación. "La evaluación de las prácticas docentes y la auto-evaluación" En: CAMILLIONI, CELMAN, LITWIN, MATé: "La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo". Editorial Piados; Educador (1998).*

[75] *"El servicio más decisivo que puede prestar la evaluación es el de identificar aspectos de un determinado proceso con el fin de mejorarlo. La evaluación realizada con esta finalidad implica una actitud investigadora de análisis de los procesos, un recurso para iluminar lo que está ocurriendo"; Parlett y Harmilton (1983). En Gimeno Sacristán José, Pérez Gómez Ángel: "La enseñanza, su teoría y su práctica". Akal Editor; España (1988).*

a los docentes.

El 82%, responde que lo hace en *"los contenidos y su didáctica"*, *"en la comprensión de la realidad de la escuela"* el 86%, y *"en la articulación del Proyecto Institucional y proyecto Curricular"*, un 83 %.

El 72%, hace referencia al asesoramiento en *"las estrategias de enseñanza"* y *"los modos de evaluar a los alumnos"*. El 51%, asesora en *"la organización del trabajo"*.

Ocupa un lugar marginal el asesoramiento en *"tareas administrativas"* y en *"los avances científico-tecnológicos"*.

Lo paradójico es que sólo un 35% sostiene que ese asesoramiento lo realiza fundamentándose en el instrumento de evaluación. El 45% utiliza el instrumento a veces, y el 16% nunca lo utiliza cuando asesora.

Podría pensarse que estas respuestas tienen algún tipo de vinculación con los supuestos acerca de las posibilidades que brindan el instrumento y la perspectiva de evaluación en que se sustenta.

Estas afirmaciones de los directores son contradictorias con lo que sostienen los maestros, como puede observarse en el gráfico siguiente:

Gráfico N° 7:

Visión de los Maestros

Asesoramiento recibido de los directores

n/c 2%
Siempre 21%
Nunca 35%
A Veces 42%

La visión de los maestros tiene coherencia con la demanda que plantean respecto a la importancia de la auto-evaluación y la concepción misma de evaluación en que se posiciona la mayoría.

Los directores; ¿se perciben a sí mismos como asesores de los maestros? Algunos reflexionan sobre el conocimiento que, se espera, posea un director; *"El director debe manejar muy bien los diseños, conocer los grupos de alumnos. El nivel socio-económico de los mismos, controlar los aprendizajes en general"*.

No obstante ello, otro advierte; *"Nos falta tiempo para favorecer el debate, para que los directivos identifiquen las necesidades del maestro. Aceptar su propio desarrollo profesional y sus diferencias, que sea independiente pero*

responsable porque cuando se lo controla actúa con desilusión, sienten la circunstancia como una injusticia, un reproche..."

Otros directivos justifican la ausencia de asesoramiento en el instrumento; *"La ficha constituye otra carga más para los directivos, no todos los ítems son evaluables, no sirve como estímulo sino, a veces, como castigo. No proporciona la información para reflexionar sobre avances y dificultades; no sirve para emitir un juicio válido sobre los docentes."*

Las contradicciones entre lo que sostienen directivos y maestros respecto al trabajo de asesoramiento pedagógico que los directivos no realizan y los maestros demandan, el modo en que se recoge la información para evaluar que da cuenta de la ausencia de variados instrumentos y/o fuentes, podría estar dando cuenta de directivos cuyas respuestas a la consulta realizada están más vinculadas al *deber ser* que a lo que sucede en las escuelas.

Dimensión pedagógica de la evaluación

Analizar la evaluación desde esta perspectiva es reconocerla como práctica formativa, como aquella que ayuda a crecer y desarrollarse intelectual, afectiva, moral y socialmente al sujeto. Todo proceso de evaluación forma tanto al evaluado como al evaluador; lo forma en tanto actitud y modo de mirar y acceder al conocimiento, de mirarse y reconocerse en su propia práctica. Los maestros señalan que la evaluación de sus prácticas "*debe ser educativa*"; *"tiene que posibilitarles descubrir y explicar la realidad para la comprensión profunda de lo que sucede en las prácticas"; "tiene que traducirse en un juicio de valor válido..."*

La pregunta que se impone es; ¿qué aprenden los maestros con el modo de evaluación prescripto en la normativa? ¿Qué aprenden los maestros en su interacción con los directivos a través de la evaluación de sus prácticas? ¿Qué desean los sujetos evaluados? ¿Hay posibilidades de un aprendizaje formativo?

Qué aprenden y qué desean los sujetos evaluados

- Aprenden que es posible traducir la complejidad de la práctica docente en un listado de conductas observables y evaluables. Desean reflexionar sobre los supuestos que están presentes en su práctica: *el qué, el por qué, el para qué y el cómo* de lo que hacen.
- Comprueban que es dificultoso conocer los fundamentos que tienen los directores cuando los evalúan, ya que no son frecuentes las instancias de comunicación entre director y maestro. Desean espacios de participación y ven en la auto-evaluación la posibilidad de reflexionar, discutir, acordar y fundamentar ante los directores el por qué de lo que hacen.
- Aprenden que la antigüedad y la calificación obtenida como concepto profesional tiene un fuerte peso en los años posteriores. Desean poder ser

evaluados en función de las situaciones del contexto, del desempeño concreto de sus prácticas, de manera de identificar logros, dificultades y recibir asesoramiento.

- Aprenden cuáles son las reglas del juego que tienen que jugar con cada directivo para mantener o superar la calificación obtenida. Desean que se generen instancias de auto-evaluación para "*no dejar librado sólo a los ojos del director la evaluación, ya que el docente tiene derecho a defender y fundamentar su accionar.*"
- Aprenden que de la evaluación de los docentes se ocupa el personal directivo, quién define los criterios, no necesariamente los da a conocer, y también define la nota. Desean poder poner en debate con los directivos cada una de estas cuestiones.
- Aprenden que la evaluación de la práctica docente se traduce fundamentalmente en el acto administrativo de la calificación. Desean que se transforme en una instancia de aprendizaje.

Los aprendizajes antes señalados, muestran que la evaluación docente está lejos de convertirse en una práctica formativa; formación como posibilidad de crecer, mejorar, comprender e interpretar la propia práctica, poder re-significarla en función de la mirada de los otros y del propio contexto en que se desarrolla. Ello no implica negar los aprendizajes que se generan.

Las articulaciones y/o fracturas entre el *discurso pedagógico* y las *prácticas evaluativas*

Como señala Alicia Bertoni (1986); "*la evaluación nos confronta con el abordaje de un espacio conflictivo, que permite analizar articulaciones o fracturas entre supuestos teóricos y prácticas pedagógicas*"[76]. Esta situación, se pone de manifiesto cuando se analiza el tipo de conocimiento que se ha construido sobre la *evaluación del docente* en las escuelas. Es posible identificar algunas paradojas interesantes que marcan la diferencia entre las prácticas instituidas por la normativa, las tradiciones al evaluar al docente y la lectura que de la situación hacen directivos y docentes.

El discurso centrado en *el deber ser de la evaluación* que expresan los docentes y las *prácticas de evaluación* de las que dan cuenta

Desde la normativa, el instrumento de evaluación y las propias expresiones de los encuestados (40 % directores y 60 % maestros) existe coincidencia que lo que se

---

[76] *BERTONI, Alicia; POGGI, Teobaldo: Op. Cit*

evalúa son resultados, lo que obtura la posibilidad de comprender los procesos, atender a los efectos secundarios e imprevistos propios de toda práctica docente, como así también, a la relevancia de procesos cognitivos internos de los sujetos, que más que observar, hay que inferir y comprender. Desde ese lugar, coinciden en la necesidad de transformar a la evaluación de las prácticas docentes en integral, procesual y democrática.

Cuando se profundiza en el uso que se hace del instrumento de evaluación, muchos maestros indican que reciben el mismo con la calificación en algunos meses del año (49%) o al finalizar el ciclo lectivo (29%). Por otra parte, el 82 % de los maestros informa que recibe su calificación sin que se produzca ningún tipo de interacción con el directivo que realizó la evaluación, pese a reconocer que la evaluación se tienen que transformar en un insumo informativo para la discusión, acuerdos, disensos o intercambios entre evaluador y evaluado.

Tanto la normativa como el instrumento, no tienen previsto la participación de los sujetos en su evaluación. El 66 % de los directivos y el 73 % de los maestros, sostiene que nunca participa en su evaluación; estos datos muestran que se trata de una práctica habitual y legitimada en las escuelas; no obstante ello, es demandada por los maestros y reconocida como necesaria por el 86 % de los directivos, los que, paradójicamente, la consideran dificultosa para instalar en sus instituciones (el 57 % de los mismos).

Cuando se hace alusión a la necesidad de participación, tanto maestros como directivos, no consideran a los alumnos o padres como posibles sujetos que podrían involucrarse en su evaluación.

El discurso de los directivos: la necesidad de que la evaluación se transforme en aprendizaje. Acciones de evaluación generadas en las escuelas

Directivos y maestros, señalan que la evaluación tiene que ser un espacio de aprendizaje, reflexión, comunicación, intercambio, donde la auto-evaluación ocupe un lugar central (más del 70 % de directivos y maestros). No obstante ello, más de la mitad de los directivos considera que es dificultoso generar la participación de los maestros en su propia evaluación.

Existe preocupación por incorporar instancias de negociación y deliberación, desde espacios de participación y acuerdo entre los involucrados. Fundamentalmente, los maestros señalan que la evaluación tiene que servir para comprender lo que sucede, identificar los problemas y generar alternativas pedagógicas adecuadas a cada situación concreta. Identifican una interesante variedad de instrumentos y fuentes para recoger los datos. La ausencia de espacios de comunicación e intercambio, no permite avanzar en los sentidos antes señalados.

Si la evaluación educativa es un proceso de recogida y organización de información relevante para ponerla al servicio de los participantes, a los efectos de comprender y mejorar sus prácticas, lo que no se logra incorporar es la

pluralidad de intereses, la diversidad de opiniones, juicios y perspectivas de los sujetos involucrados, ni instalar la necesariedad de la participación de los sujetos y la apertura de espacios de negociación, deliberación y trabajo colectivo.

Si bien a través de los cuestionarios utilizados en mi investigación, se consulta sobre el instrumento, su uso y la concepción de evaluación, en las respuestas de directivos y maestros aparecen comentarios reflexivos sobre la concepción de enseñanza, aprendizaje y evaluación en que se sostiene el instrumento. Al considerar que *"incluye aspectos poco significativos y presenta en forma fragmentada las conductas a evaluar"*, plantean la necesidad de modificarlo el 49 % de los directivos y el 69 % de los maestros.

No obstante, al momento de consultar a los directores y maestros sobre en qué aspectos evaluaría al docente, la mayoría no logra despegarse de lo prescripto en el instrumento. Una minoría avanza en propuestas que superan las prescripciones del instrumento, las características que el mismo debería tener, poniendo un fuerte acento en las dimensiones didáctico-pedagógicas, éticas e ideológicas del trabajo.

Del análisis realizado se desprende que;

- El instrumento de evaluación definido en la normativa, reduce la complejidad de la práctica docente a un listado de conductas observables;
- Quiénes tienen la responsabilidad de la evaluación usan escasos instrumentos para recoger y contrastar la información;
- El análisis e interpretación de la información es realizada, solamente, por el evaluador (director, supervisor).
- De esta manera, se legitima una mirada reduccionista sobre la complejidad de la práctica docente y se deja afuera;
- El pensamiento y los supuestos de los evaluados.
- Las interacciones entre pares y entre estos y los directivos.
- Las condiciones del contexto.
- La dimensión organizacional de la escuela.
- La posibilidad de discutir lo que se hace y lo que está pasando con lo que se hace.

¿Es posible pensar, entonces, en la autonomía que pueden tener los directivos para evaluar al docente, más allá de las prescripciones de la normativa?

Esta disociación entre lo que *dicen y hacen* los directivos; ¿tiene que ver con el peso de esta red burocrática, que además, está construida sobre las bases de una organización jerárquica?

Estas paradojas, estarían mostrando que en las escuelas la evaluación de las prácticas docentes no se realiza atendiendo a la propia complejidad que tiene. Desde muchos maestros, se reconoce la necesidad que la evaluación sea educativa porque produce un conocimiento para la comprensión y valoración de los procesos educativos y sus resultados, si se organiza en una perspectiva de

continuidad y permite la reflexión sobre las problematizaciones y propuestas iniciales, sobre los procesos realizados y logros alcanzados previstos o no previstos-, ya que ello facilita la tarea de descubrir relaciones y fundamentar decisiones.

Los espacios de autonomía: entre temores y posibles rupturas

Si bien el instrumento de evaluación del docente no prevé instancias de participación de los sujetos en su propia evaluación, no se explicita ningún condicionamiento en contrario. Pero los directivos no abren estos espacios, pareciera que en este caso, se quedan en el lugar que les fija la norma, delegándoles un poder que los ubica como ejecutores. Legitiman el uso del instrumento como una cuestión burocrático-administrativa de cumplimiento del *rol*, y no con los sentidos que, ellos mismos sostienen, debería tener la evaluación.

A ello se suma la contradicción entre el *discurso* y la *acción* de directivos que reconocen la necesidad de la participación, pero no ponen en debate los criterios de evaluación, no generan instancias de devolución después de calificar a los maestros con el instrumento, ni pueden generar acciones que den cuenta de una concepción de evaluación formativa. Es importante señalar que Álvarez Méndez insiste en *"la necesaria participación de todos los sujetos que se ven afectados por la evaluación, no como meros espectadores o sujetos pasivos que "responden", sino que reaccionan y participan en las decisiones que se adoptan y los afectan."*

Abrir espacios de participación significa posibilitar a los sujetos explicar, argumentar, preguntar, deliberar, discriminar, defender sus ideas y puntos de vista. Aparece así, la vinculación con el tipo de aprendizaje que se genera ya que la evaluación es una situación de aprendizaje, es fuente de conocimientos, es un proceso de búsqueda de información que posibilita describir, analizar, interpretar y emitir un juicio de valor para comprender y mejorar las prácticas docentes; de allí su carácter formativo, en la medida que el conocimiento que se obtenga de la evaluación contribuya a generar procesos de aprendizaje que posibiliten avanzar y mejorar la situación. Tanto directivos como docentes, coinciden en que la auto-evaluación es el camino para generar las acciones antes señaladas. La pregunta que se impone es; si la normativa no la prevé pero los directivos la reconocen como necesaria, ¿por qué esos espacios no se instalan en las escuelas? ¿Es posible pensar en respuestas de los directivos fundamentadas en la posibilidad de hacer uso de determinados espacios de autonomía? Pero, ¿qué es la autonomía?; ¿una condición que deberían tener los docentes y las instituciones?

Se considera que la autonomía es un proceso de construcción permanente en el que convergen e ínter juegan varios aspectos, cuya construcción se da en la tensión de elementos personales, relacionales, institucionales y socio-políticos. Estos espacios de construcción colectiva, están generalmente- ausentes en las

escuelas, el peso que la normativa y las tradiciones tienen en las prácticas docentes es muy fuerte. Dichas prácticas se desarrollan en una red burocrática, son parte de una organización jerárquica, están atravesadas por la desjerarquización laboral y una significación social conflictiva (valorización-desvalorización).

Pensar en la autonomía, significa reconocer la posibilidad de ejercer un pensamiento crítico y reflexivo que se interrogue respecto a las visiones y prácticas naturalizadas, que problematice los preconceptos, prejuicios, *lo oculto*, que desentrañe el origen histórico y social de la *evaluación del docente* que se presenta como natural; *"siempre se hizo así..."*. Que instale preguntas a las normativas, analice las prescripciones, señalamientos, determinaciones, identifique las prohibiciones, lo no permitido y lo sancionable desde la norma; pero, fundamentalmente, que trate de encontrar nuevos sentidos a los silencios y omisiones, a los aspectos que deja vacante la normativa para adjudicarle nuevos significados.

José Contreras Domingo[77] (1998) explica que la autonomía también está ligada a la posibilidad de *"develar las formas por las que los valores ideológicos dominantes, las prácticas culturales y las formas de organización pueden no sólo limitar las posibilidades de acción docente, sino las propias perspectivas de análisis y comprensión..."*

Las investigaciones de Elena Achili (1988), por su parte, indican que tanto los saberes como las representaciones de los docentes son heterogéneos, poder explicarlos puede colaborar a identificar obstáculos que dificulten la construcción de un conocimiento crítico y reflexivo. Por eso, es importante reconocer en esos saberes del docente *"un cierto pragmatismo y espontaneísmo, una inclinación hacia lo particular, un propender a la evaluación/ valoración y una desvalorización de su propio saber"*[78].

Si en los directivos aparece un discurso sobre la evaluación del docente que pone el énfasis en la necesidad de la auto-evaluación porque posibilita *"corregir algunas actuaciones...errores... falencias... discutir las dudas... mejorar, identificar y superar dificultades..."*, siguen quedando sin respuesta algunas preguntas acerca de las que invito a seguir pensando;

- ¿Por qué este espacio de reflexión no se genera en las escuelas?
- ¿Por qué identifican la relevancia que esta instancia podría tener y no pueden traducirla en acciones?
- ¿Dónde está centrada la dificultad para provocar rupturas con prácticas instituidas?
- ¿En qué condicionamientos se sostienen las fracturas entre el discurso pedagógico y las acciones?

---

[77] CONTRERAS Domingo, José: "La autonomía del profesorado". Ediciones Morata; España (1998).
[78] ACHILI, Elena: Op. cit-

Bibliografía

Se presenta a continuación la bibliografía de las obras utilizadas, tomando como referencia las distintas temáticas abordadas;

I.- Evaluación

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel; "*Evaluar para conocer, examinar para excluir*". Ediciones Morata; España (2001).

ANGULO RASCO, Félix; *"La evaluación del sistema educativo. Algunas respuestas críticas al Por Qué y al Cómo".* Departamento Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga. En *"Volver a pensar la Educación".* Volumen II. (Congreso Internacional de Didáctica). Editorial Morata (1995).

ANGULO, José Félix y BLANCO, Nieves; *"Teoría y desarrollo del currículum".* Ediciones Aljibe; España (1994).

ARDOINO, Jacques; BERGER, Guy; "*De una evaluación en migajas a una evaluación en actos. El caso de las universidades*". En: "Introducción general". Editorial Andha, Matriz; París (1989).

AVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel; "*Evaluar para conocer, examinar para excluir*". Ediciones Morata; España (2001).

CELMAN, Susana; "*¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?*". En: CAMILLIONI, LITWIN, CELMAN y otros; "La *evaluación de los aprendizajes en el debate contemporáneo*". Editorial Paidós; Buenos Aires (1998).

DíAZ BARRIGA, Ángel; *"Currículum y evaluación escolar".* Cuadernos RIE. Argentina S. A., Instituto de Estudios y Acción Social; Grupo Aique Editor (1990).

FERNÁNDEZ SIERRA, Juan; "*Evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación*". En: José FELIX ANGULO y NIEVES BLANCO; "*Teoría y desarrollo del currículum*". Ediciones Aljibe; España (1994).

GENTILI, Pablo; *"El consenso de Washington y la crisis de la Educación en América Latina."* UNESCO, CEA; México (1997).

GIMENO SACRISTÁN, José; *"La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia"*. Editorial Morata; Madrid (1990).

II.- Evaluación y políticas educativas

ANGULO RASCO, Félix; *"La evaluación del sistema educativo. Algunas respuestas críticas al Por qué y al Cómo".* Departamento Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga. *"Volver a pensar la Educación".* Volumen II. (Congreso Internacional de Didáctica). España (1993).

CELMAN, Susana; *"Las políticas de evaluación docente en el marco de las Reformas Educativas de los 90. Un encuadre desde el cual interrogar la nueva etapa".* II Congreso Internacional de Educación; UBA (2000).

GIMENO SACRISTáN, José; *"El profesorado. ¿Mejora de calidad o incremento del control?"* Cuadernos de Pedagogía N° 219; España (1993).

MAC DONALD; *"La evaluación y control de la educación".* En GIMENO SACRISTÁN - PéREZ GóMEZ; *"La enseñanza: su teoría y su práctica".* Editorial Akal; Madrid (1983).

MAGER, Robert; *"Medición del intento educativo".* Editorial Morata; Madrid (1962).

MORGADE, Graciela; *"Evaluación del desempeño docente. Primeros resultados de la encuesta realizada en septiembre 2002".* Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires; Febrero (2003).

POGGI, Margarita; *"Sobre algunos sentidos que se están construyendo acerca de la evaluación y su necesaria revisión"*. En Revista Novedades Educativas, Nº 117; España, Septiembre (2000).

PÉREZ GóMEZ, Ángel; "*Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa".* En: "*Volver a Pensar la Educación. Prácticas y discursos educativos".* Congreso de Didáctica. Editorial Morata; Madrid (1994).

PRUZZO, Vilma; *"Sujetos a evaluación"*. Revista Novedades Educativas, Nº 117; España, Septiembre (2000).

TORRES, Rosa María; *"Itinerarios por la educación latinoamericana".* Cuadernos de Viaje. Editorial Paidós; Buenos Aires (2000).

III.- Reformas y políticas de formación docente

ALLIAUD, Andrea y DUSCHATZKY, Laura; *"Maestros. Formación, práctica y transformación escolar".* Introducción. Editorial Miño y Dávila; Bs. As. (1992).

ALLIAUD, Andrea; *“Pasado, presente y futuro del Magisterio Argentino*”. Revista IICE, Año IV, N° 7; Bs. As., Diciembre (1994).

ALLIAUD, Andrea; *“Los maestros y su historia: apuntes para la reflexión”*. Revista Argentina de Educación N° 18, Año X; Bs. As., Septiembre (1992).

BARBIER, Jean Marie; *“Práctica de formación, evaluación y análisis”*. Ediciones Novedades Educativas-UBA; Bs. As. (1999).

CONTRERAS, Domingo Juan; *“La autonomía del Profesorado”*. Editorial Morata; España (1998).

DAVINI, María Cristina; *“El currículo de formación del magisterio en la Argentina. Planes de estudio y programas de enseñanza”*. Propuesta Educativa N° 19, Año 9. Editorial Novedades Educativas; Bs. As., Diciembre (1998).

DAVINI, María Cristina; *“La formación docente en cuestión: política y pedagogía”*. Cuestiones de Educación. Editorial Paidós; Bs. As. (1995).

DAVINI, María Cristina; *“Modelos teóricos sobre formación de docentes en el contexto latinoamericano”*. Revista Argentina de Educación, Editorial Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, Año IX, N° 15.

FELDFEBER, Myriam; “*Las políticas de formación docente: cuando la responsabilidad del Estado deviene en obligación de los sujetos”*. En Cuadernos de Educación. Año 2, N° 3, Escuela *Marina Vilte* (EMV), CTERA; Bs. As., Septiembre (2000).

FELDFEBER, Myriam; *“Evaluación y mercantilización del sistema educativo”*. En Revista Novedades Educativas, Nº 117; Septiembre (2000).

GENTILI, Pablo; *“El consenso de Washington y la crisis de la Educación en América Latina.*” UNESCO, CEA; México (1997).

MORGADE, Graciela; “*La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes legítimos”*. En Revista Propuesta Educativa Nº 7, Año 4. Editorial Miño y Dávila; Bs. As. (1992).

MORGADE, Graciela; *“El determinante del género en el trabajo docente en la escuela primaria”*. Revista IICE N° 12. Editorial Miño y Dávila; Bs. As. (1992).

PUIGGRÓS, Adriana; *“Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885- 1916)”*. Editorial Galerna; Bs. Bs. (1990).

PUIGGRÓS, Adriana; *“Qué pasó en la educación Argentina. Desde la conquista hasta el menemismo.”* Editorial Kapelusz; Buenos Aires (1996).

TERIGGI, Flavia y DIKER, Gabriela; *“La formación de maestros y profesores.”* Hojas de ruta. Editorial Paidós; Bs. As. (1997).

VáZQUEZ, Silvia y BALDUZZI, Juan; *“De apóstoles a trabajadores. Historia de CTERA I”*. Instituto de Investigaciones Pedagógicas *Marina Vilte* (IIPMV); Bs. As. (2000).

VIOR, Susana y MISURACA, María Rosa; *“Conservadurismo y formación de maestros.”* En Revista Argentina de Educación, Año XVI, N° 25; Bs. As., Agosto (1998).

Documentos

CTERA *“Evaluación integral diagnóstica del sistema educativo”*. Documento de trabajo; Buenos Aires (1999).

CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. Documento de trabajo: *“Análisis y estudio de los criterios básicos para la Jerarquización de la Profesión Docente”*. Buenos Aires (2001).

PODER EJECUTIVO NACIONAL. Proyecto de ley: *“Fondo de profesionalización docente”*. Bs. As. (1997).

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. Programa Promoción y Evaluación de la Calidad Educativa. *“Evaluación diagnóstica a docentes al frente de alumnos de 1° y 2° ciclo de la EGB”*.

Documentos publicados en diferentes números de la Revista Aulas Dinámica. Ediciones Edel; Entre Ríos, 1991:

- Transformación curricular de la provincia de Entre Ríos.
- Documento Político y Objetivos de la escuela primaria. Transformación Curricular.
- Documento N° 4. Devolución Encuentro Supervisores con la Licenciada Ana Cerruti.
- Documento N° 7. Aprendizaje.
- Documento N° 8. Evaluación I.
- Transformación curricular. Dirección de Enseñanza Media y Artística.

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN. Tribunal de Calificación y Disciplina del

4/11/94: Proyecto de modificación de la ficha de seguimiento y evaluación de la labor docente.

IV.- Evaluación y práctica docente

ACHILI, Elena; *"Práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro"*. Cuadernos de Antropología Social, Año VI, N° 2; Rosario (1988).

AHUMADA ACEVEDO, Pedro; "*Crítica a los métodos tradicionales de evaluación docente"*. En Revista Perspectiva Educacional, Instituto de Educación UCV Nº 19 y Nº 20; España, Enero-Diciembre (1992).

ARBESú, Isabel; "*Evaluación de la práctica docente en un sistema de enseñanza modular"*. En RUEDA, Beltrán y DíAZ BARRIGA, Frida; *"Evaluación de la docencia"*. Paidós Educador; Bs. As. (2000).

BARBIER, Jean Marie; *"La evaluación en los procesos de formación."* Editorial Paidós; Bs. As. (1993).

BERTONI, Alicia; POGGI, Margarita y TEOBALDO, Marta; *"Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja"*. Editorial Kapelusz; Bs. As. (1997).

CAMILLONI, CELMAN, LITWIN y PALOU DE MATé; *"La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo"*. Paidós Educador; Bs. As. (1998).

CRUZ RODRÍGUEZ, Isabel; CRISPíN BERNARDO, María Luisa y ÁVILA ROSAS, Héctor; "*La evaluación formativa: estrategia para promover el cambio y mejorar la docencia"*. En RUEDA, Beltrán y DíAZ BARRIGA, Frida; "Evaluación de la docencia". Paidós Educador; Bs. As. (2000).

DAVINI, María Cristina; *"La evaluación de los docentes: perspectivas y debates"*. En Revista IICE, N° 17; Bs. As., Diciembre (2000).

EDELSTEIN, Gloria; "*La práctica de la enseñanza en la formación de los docentes. A modo de reconstrucción crítica"*. En "Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia." Kapelusz; Buenos Aires, Marzo (1995).

GARCíA GARDUñO, José María; "*Las dimensiones de la efectividad docente, validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación de la docencia: síntesis de la investigación internacional*". En RUEDA, Beltrán y DíAZ BARRIGA, Frida; *"Evaluación de la docencia"*. Paidós Educador; México (2000).

Los debates instalados al interior de la Confederación de los Trabajadores de la República Argentina -CTERA-, generan la preocupación por producir conocimiento acerca de la Evaluación Docente.
En este libro, producto de una investigación de tesis de maestría, se pone en tensión la relación entre "*la evaluación de las prácticas docentes, políticas educativas, carrera docente, normativas y significados que construyen maestros y directivos.*"
Se analizan las rupturas que se generan entre la intencionalidad de las políticas educativas expresadas en las normativas y lo que sucede con las prácticas de evaluación en las escuelas; el "deber ser de la evaluación que expresan los docentes" y las "prácticas de evaluación" de las que dan cuenta.
Se visibilizan los temores que genera pensar la evaluación por fuera de la carrera docente y su necesidad de transformarla en una instancia educativa, que desnaturalice prácticas e interrogue sentidos y significados.

LA AUTORA

Amalia Homar es Magister en Metodología de la Investigación, profesora en Ciencias de la Educación, maestra, investigadora y docente de Institutos de Formación Docente y de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (UADER). Integrante del equipo de formación docente de la Escuela *Marina Vilte* (EMV). Se desempeñó como Secretaria de Educación de la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (AGMER) y Vocal del Consejo General de Educación, electa en representación de los docentes de la provincia.

